

**FORMACIÓN DE CIUDADANOS DEL MUNDO: UN ESTUDIO DE IAP Y ApS
DESDE LA GLOCALIDAD Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Álvaro Hernández Acevedo

Director
Mg. Luis Francisco Ochoa Rojas

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
TUNJA
OCTUBRE DE 2017

FORMACIÓN DE CIUDADANOS DEL MUNDO: UN ESTUDIO DE IAP Y ApS
DESDE LA GLOCALIDAD Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magister en Pedagogía

Álvaro Hernández Acevedo

Director
Mg. Luis Francisco Ochoa Rojas

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
TUNJA
OCTUBRE DE 2017

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Tunja, _____ de _____ de _____

Dedico este trabajo a mi esposa Claudia Ximena y a mis hijos Thiago y Valentina, quienes me han acompañado en este proceso académico, pedagógico y experiencial con su paciencia, amor y comprensión, amén que son la razón de mi vida como ser humano, docente y pedagogo ya que, con sus palabras, preguntas y acciones, se convirtieron en mi horizonte al que apuesto hacia la construcción y resignificación de un mundo que puede ser mejor.

Entrego este resultado a aquellos maestros y maestras que se preocupan por buscar caminos alternativos para crear mejores entornos, formando ciudadanos locales desde las aulas hacia un mundo que nos demanda un mejor vivir basado en la justicia, la libertad y la solidaridad.

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos, Thiago y Valentina, quienes con sus acciones, pensamientos y palabras me llevaron a apostarle mi vida a la búsqueda de opciones por construir un mundo mejor en justicia, paz, libertad y sostenibilidad, para ellos y las nuevas generaciones que los acompañarán.

A mi esposa Claudia Ximena, quien con su aguda percepción de la educación y la pedagogía, me enseñó la necesidad de investigar mi quehacer docente para hacer de mis aulas comunidades dialógicas de ciudadanos que ‘piensan global y actúan local’ en pro de una sociedad democrática que dignifique la vida de los sujetos y de los seres vivos no humanos.

A mi maestro Luis Francisco Ochoa Rojas, quien me orientó hacia un camino pedagógico que sustenta mi apuesta por ser un maestro crítico que integre los diversos saberes, y luche por la construcción de conocimientos, como contextos de resistencia y emancipación, con los cuales intento expresar, con mi lenguaje y mis acciones, mi visión ‘sentipensante’ de este mundo.

A los estudiantes de Administración de Empresas y Contaduría, quienes con sus inquietudes, aportes, experiencias y relatos, me permitieron desarrollar este trabajo investigativo involucrando saberes, teorías y existencias, en la búsqueda de testimoniar una vida pedagógica coherente y transparente que favorezca escenarios educativos de justicia, autonomía, libertad y equidad.

SÍNTESIS

La formación de ciudadanos del mundo desde la pedagogía crítica es una tarea inter y transdisciplinar de todos los docentes, quienes son considerados como intelectuales que descubren, en conjunto con sus estudiantes, las necesidades y la compleja realidad de los sujetos. En sus actos pedagógicos construyen posibles soluciones que transformen el mundo de la vida de nuestro entorno vital inmediato, y se emancipen las conciencias de los prejuicios, complejos y dispositivos de control del sistema. De ahí que se infiera que pedagogía termine en ciudadanía bajo una perspectiva dialógica; es decir, en el aula, los estudiantes forman comunidades dialógicas entre sujetos iguales, las cuales respetan la subjetividad del otro, la diferencia y la posibilidad de construir nuevas significaciones políticas, culturales, económicas y sociales, elementos fundamentales para definir una sociedad democrática de ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo dicho, es así como este estudio plantea la necesidad de generar en los procesos pedagógicos la inclusión de los principios de mínimos y máximos para formar una sociedad plural de ciudadanos locales, es decir, de sujetos autónomos que se autocomprenden en relación con el otro, pensando la dinámica de las situaciones y problemas globales y actuando localmente con propuestas concretas y plausibles que respondan a una mentalidad solidaria y sostenible.

El proceso metodológico escogido para este trabajo fue el *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, el cual se inserta dentro de la *Investigación Acción Participación (IAP)*, dado que se desarrolla un encuentro con comunidades, con quienes se descubren necesidades, se analizan las causas y se construyen posibles soluciones desde sus mismas condiciones históricas, culturales y sociales. Estos saberes surgen luego del encuentro que experimentaron los estudiantes en un servicio que prestaron de manera organizada, metódica y evaluada con diferentes grupos sociales cuya finalidad se descubrió como doble en cuanto que lograron significar todo su conocimiento, recibido en sus aulas, ayudando a solucionar problemas concretos de la comunidad, y a su vez, identificaron la importancia de formarse como ciudadanos

responsables y solidarios de lo que sucede en el mundo que le apuestan por acciones locales que benefician su entorno vital.

Variables del estudio

Diseño pedagógico-didáctico
Principios éticos de mínimos y máximos de Adela Cortina
Pedagogía crítica de Henry Giroux
Formación de ciudadanos
Educación superior.

RAE

Autor: Alvaro Hernández Acevedo
Título Del Documento: Formación de Ciudadanos del mundo: Un estudio de IAP y ApS desde la glocalidad y la pedagogía crítica en un contexto de educación superior
Datos De Edición: Tunja, de 2018. Primera edición.
Unidad Patrocinante: Universidad Santo Tomás, seccional Tunja
Palabras Claves: Pedagogía crítica Formación de ciudadanos Educación superior Aprendizaje por Servicio
Descripción: Informe final de investigación
Contenido y Metodología La investigación está compuesta por cuatro partes fundamentales, en la primera parte se encuentra la ubicación de la investigación (Título, RAE, proyecto de investigación que contiene: Título, enunciado del problema, objetivos, justificación, antecedentes, marco teórico), en la segunda parte se encuentra todo lo relacionado con la fase de investigación (antecedentes y revisión de literatura sobre el tema, teoría general orientadora del proceso de investigación, teorías específicas vinculadas con la temática) en la tercera parte se ubica la definición de términos, la metodología desarrollada, fuentes de información, instrumentos, procesamiento de información y diagnóstico), en la tercera parte se expone

toda la propuesta teórico-práctica de la fase de la investigación en la que se abre camino a buscar salidas a la situación problemática abordada en la fase de investigación (propuesta curricular que contiene título, objetivos, justificación, especificación de las estrategias y bibliografía) y una cuarta parte que hace parte de la sistematización y realización de la propuesta académica que quedará para la institución educativa que se preocupe por la formación de ciudadanos que piensen global y actúen localmente.

Metodología

Para el desarrollo y aplicación de la investigación se seleccionó el método cualitativo, en el que se vincula un componente teórico y otro práctico, en orden a la formulación de sujetos profesionales y ciudadanos, el enfoque hermenéutico-comprensivo, población objeto de estudio y las técnicas que permitieron recolectar la información para el desarrollo de la investigación, dentro de las cuales se especifica cual fue su finalidad:

La **investigación cualitativa** permitió identificar la naturaleza profunda de la realidad, realizar registros sobre los diferentes acontecimientos y fenómenos que ocurren en la población objeto de estudio, realizar una transcripción de la información recolectada; el enfoque **hermenéutico-comprensivo** permite encontrar el sentido y el significado que tiene para Gadamer quien expresa que: “La hermenéutica no significa un procedimiento en cuanto a la actitud del ser humano que quiere entender a otro que como oyente o lector quiere entender la manifestación verbal. Por lo tanto entender a un ser humano, es entender un texto concreto. Un intérprete que domina todos los métodos de la ciencia sólo los aplicará para hacer posible la experiencia del poema por medio de la comprensión” (1999, p. 148-149). Por consiguiente es importante resaltar que la hermenéutica permite comprender la realidad y ofrece una interpretación de lo que esa realidad, tiene que ver directamente con la comprensión e interpretación de textos, de la realidad social y humana.

La **población objeto de estudio** fue un grupo de estudiantes de Administración de Empresas y de Contaduría de la Universidad Santo Tomás, quienes, en el contexto de la cátedra de Ética, relacionaron el ejercicio del servicio como un aprendizaje, y la necesidad de formarse como ciudadanos que tienen la responsabilidad de pensar global y actuar local.

Durante el proceso de investigación se utilizó la rúbrica de la Propuesta Didáctico-pedagógica y metodológica de Aprendizaje por Servicio, y la autoevaluación, guiada por las pautas del docente, teniendo en cuenta dicha rúbrica, con las cuales se realizó un proceso evaluativo e interpretativo de análisis de contenido.

Fuentes

Fuentes documentales:

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid.

Agenda de Guadalajara (2010). “*Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable*”. Recuperado de: <http://ries.universia.net>. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Nro. 2, Guadalajara, México.

Aguirre M., Lucía C. (2001). “*El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001*”. Entrevista a Peter McLaren. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 3, nro. 2, noviembre. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Aliakbari, Mohammad- Faraji, Elham (2011). *Basic principles of critical pedagogy*. 2nd International Conference on Humanities, historical and social sciences. En: IPEDR, vol. 17, Singapore.

Annette, John (2000). “*Civic Participation and Education for Citizenship*”. En: Political Studies Association. UK 50th Annual Conference. Londres.

Arendt, Hanna (2005). *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.

Ascencio A., Susana (2012). “*Educación para la ciudadanía: una mirada desde la ética del discurso*”. En: Revista Derecho y Humanidades, No. 19, Santiago de Chile.

Barragán Giraldo, Diego Fernando (2015). *El saber práctico: phronesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Ediciones Unisalle, Bogotá.

_____ (2015). “*Aprendizaje Servicio (ApS): otra forma de aprender*”. Publicado en <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/aprendizaje-servicio-aps-otra-manera-de-formar>

Bedoya M. Nelly-Santana G. Carlota (2003). *Hacia una pedagogía para la ciudadanía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Benito M., Juan (2011). “*Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos*”. REIFOP, vol. 14 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Boff, Leonardo (2002). *Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta, Madrid.

Borda-Malo, Santiago (2011). *Ética, un arte de vivir con plenitud*. Colección de Módulos Veritatem. Departamento de Humanidades, Universidad Santo Tomás, Tunja.

Bórquez Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas, México.

Cabezudo, Alicia (2006). “*Ciudad Educadora, una manera de vivir juntos*”. Recuperado de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

Calderón, Javier- López, Diana (2014). “*Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*”. Centro cultural de la cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.

Camps, Victoria (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Editorial Pax México.

Cárcamo-Vásquez, H. (Septiembre-Diciembre, 2015). “*Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?*” En *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

Carvalho, M. E., & Estêvão, C. V. (2013). “*Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação*” 21(80), Rio de Janeiro, Brasil.

Cassany, Daniel (2003). “*Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*”. En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, No. 32. Universidad Autónoma de Madrid.

Castoriadis, Cornelio (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. 1ª edición. Gedisa, Barcelona.

Cortina Adela (1985). *Razón comunitaria y responsabilidad solidaria*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

_____ (1992). “*Ética Comunicativa*”. En: Camps, Victoria (ed.). *Concepciones de ética*. Trotta, Madrid.

_____ (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos, Madrid.

_____ (1994). *Ética mínima*. Tecnos, Madrid.

_____ (1995). “*La educación del hombre y del ciudadano*”. En: *Revista Iberoamericana de educación*, No. 7- enero-abril, Organización de Estados Iberoamericanos.

_____ (1995). “*Introducción*”. En: Appel, K.Otto. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós, Barcelona.

_____ (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.

_____ (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus, Madrid.

_____ (2000). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6ª. Edición. Tecnos, Madrid.

_____ (2000). *Ética sin moral*. 4ª. Edición. Editorial Tecnos, Madrid.

_____ (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.

_____ (24 de noviembre de 2004). “*Ciudadanía mediática*”. En *Diario El País*. Recuperado de: http://elpais.com/autor/adela_cortina/a/

_____ (2004). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.

_____ (2005). “*El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresas en el horizonte de la globalización*”. Conferencia realizada en Chile.

_____ (2005). “*Bioética: un impulso para la ciudadanía activa*”. En: *Revista brasileira de bioética*, Vol. 1, No.4, Foz de Iguazú, Brasil.

_____ (2006). “*Ciudadanía intercultural*”. En: *Philosophica*, No. 27, Lisboa.

_____ (2009). “*Las raíces éticas de la democracia*”. Conferencia en la Universitat d'Estiu de Gandia. Universidad de Valencia, España.

_____ (2010). *Justicia Cordial*. Trotta, Madrid.

Delors, J. (Coord.) *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid. Santillana – UNESCO.

Derrida, Jacques (2003). *Universidad sin condición*. Trotta, Madrid.

Duarte, Pablo (2014). “*El ciudadano competente*”. En: *Revista Internacional de pensamiento político*, Vol. 9, octubre-diciembre, Bogotá.

Etxeberria, Xabier (2008). *Educación sentimental en la ciudadanía*. Escuela de Paz-Bakeaz, Bilbao.

_____ (2009). “*Problemática actual del concepto y el ejercicio de la ciudadanía*”. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/138.pdf>

Fals Borda, Orlando (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer mundo editores, Bogotá.

_____ (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Herrera, Nicolás- López Lorena (compiladores). Editorial el Colectivo, Montevideo.

Fernández A. Rubén-Echeverría R. María Clara (1998). “Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín”. En: *Nómadas (Col)* Nro. 9, Septiembre. Universidad Central, Bogotá.

Farrés Juste, Oriol (2010). "El trasfondo económico de la ciudadanía". En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Ferrán Z., Ane; Guinot V., Cinta (2012). *Aprendizaje-Servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias*. Universidad de Deusto, San Sebastián.

Fraser, (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del hombre editores, Colombia.

_____ (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Sao Paulo.

_____ (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona

_____ (1994). "Educación y participación comunitaria". En: Castells, Manuel et al, *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Paidós, México.

Fundación Europea de la Ciencia (2011). "Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth" (RESCUE). ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative. Estrasburgo/Bruselas, Fundación Europea de Ciencia/Cooperación Europea en Ciencia y Tecnología

Gallego R., Margarita R. (2014). "El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad". En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, No. 1. Universidad Complutense, Madrid.

García del Lujo, Angel-Muñoz R., José M. (2004). "Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI". En: *Revista española de pedagogía*. Año LXII, num. 228, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Garzón L., Pedro (2013). "Sobre la indeterminación conceptual de la ciudadanía multicultural". En: *El Cotidiano*. No. 180, julio-agosto. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México D.F.

Gauchet, Marcel (2010). "La democracia. De una crisis a otra". En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Giraldo, J. (1997). "Justicia y política". En: Giraldo, J. y Uprimny, R. *Justicia y sistema político*. (pp. 17-30). IEPRI, FESCOL, Colombia

Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). "*Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*". En: *Revista Educare*, Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5

Giroux, Henry (1994). *Pedagogías itinerantes, placeres inquietantes*. Paidós, Buenos Aires.

_____ (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

_____ (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, UNAM, México.

_____ (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata, Madrid.

_____ (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores, México.

_____ (2008). *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*. Ministerio del poder popular para la educación superior, Venezuela.

_____ (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores, México.

Habermas, Jürgen (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.

_____ (1992). *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.

_____ (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.

Heller, Agnes (1985). "*The basic question of moral philosophy. Philosophy and Social Criticism*", Vol. 11, No. 1.

Hernández Acevedo, Álvaro (2015). "*El sujeto histórico, un reto para el maestro pedagogo*". En: *Revista Espirales*, Vol. 3, Nro. 3, Universidad de Cartagena.

_____ (2016). "*Apuntes de clase de pedagogía crítica*". USTA: Tunja.

Hernández G. Karina A. (2009). "*Nociones básicas sobre multiculturalismo y sus interacciones con los derechos humanos*". En: *Derechos Humanos México*, Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos. Biblioteca Jurídica Virtual, Año 4, No. 11, México.

Hoyos Vázquez, Guillermo (1990). "*Prólogo*". En: Díaz, Mario-Muñoz, José A. *Pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC, Bogotá.

_____ (2007). “*Comunicación, educación y ciudadanía*”. Conferencia inaugural. Maestría en educación 21 de agosto. Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía. Cali.

_____ (2011). “*Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita*”. En: *Revista iberoamericana de educación*, No. 55, enero-abril.

_____ (2012). *Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo XXI Editores, Bogotá.

Jaeger, W. (1945). *Paideia*. Vol. III. Fondo de Cultura Económica, México.

Küng, Hans (2008). *Ética mundial en América Latina*. Editorial Trotta, Madrid.

Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una autoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.

Lema G., Marcela (2011). “*Ciudadanía activa, estado democrático y economía ética*”. En: *Revista Latinoamericana de Bioética*. Vol. 11, No. 1, enero-junio, <http://dx.doi.org/10.18359/issn.1657-4702>. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.

Lúquez Petra, Fernández, Otilia; Sanservero, Idania; Fontanilla, Narbelina (2012). “*Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria*”. En: *Opción*, Año 28, No. 69. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona.

McLaren, Peter. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Barcelona.

_____ (2015). “Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal”. En: *Revista internacional de educación para la justicia social*. Vol. 4, No. 2. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

McLuhan, Marshall- Powers, B.R. (2005). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Colección El mamífero parlante. Serie Mayor. Editorial Gedisa, Barcelona.

Magendzo Kolstrein, Abraham (2007). “*Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa*”. En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE*, Vol. 5, No. 4.

Manzano, V. (2010). “*El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*”. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla. 15 de junio.

- Marshall, T. H (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza editorial, Madrid.
- Martí, J. (2000). “*La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa*”. Construyendo ciudadanía/1. El viejo Topo. España.
- Max Neef, Manfred (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria editorial, Barcelona.
- Mayo, Peter (2005). “*Educacao Critica e desenvolvimento de uma cidadania multi-etnica. Uma perspectiva da Europa do Sul*”. En: *Revista Lusófona de Educacao*, No. 6. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
- Mejía, Marco Raúl (2016). “*La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista*”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de educación comparada. Julio 18-30. Ensenada, Baja California, México.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). “*Estándares básicos de Competencias ciudadanas*”. Bogotá.
- _____ (2013). *Módulo de Competencias Ciudadanas*. Saber Pro. ICFES, Bogotá.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2004). “*Ética y Política en el siglo XXI*”. En: *Política Exterior*, No. 101, septiembre-octubre.
- _____ (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Moreno, Norman D. – Chilito O. Eduard- Trujillo, José O. (2010). “Juventud y Ciudadanía desde la educación en la calle”. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 1, No. 1. Julio-diciembre.
- Muñoz F. Wilson (2005). “*La ciudadanía pedagógica, una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo*”. En: *Revista Horizontes educacionales*, No. 10. Universidad de Bio Bio, Chil.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.
- Nussbaum, Martha (1996). *Los límites del patriotismo*. Paidós, Barcelona.
- Ochoa, Luis Francisco (1991). “*La investigación acción participativa y desarrollo comunitario*”. En *Vía abierta*. SENA, No. 9, diciembre, Bogotá.
- _____ (2017). *Diálogos de asesoría y dirección del proceso investigativo del maestrando*.

OEA-PNUD (2009). *La democracia de ciudadanía: Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina*. Recuperado el 1 de enero de 2014 de:

http://www.oas.org/dsp/documentos/Publicaciones/La_democracia_de_ciudadania.pdf

Osorio, Jorge (2012). “*Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*”. En: *Polis* [En línea], 7 | 2004, Publicado el 10 septiembre 2012. URL: <http://polis.revues.org/6267>

Ospina, William (2013). *Colombia, donde el verde es de todos los colores*. Mondadori, Bogotá.

Ovelar P., Nora (2004). “*Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica*”. En *Revista Educere*. Artículos arbitrados. Año 8, No. 27, octubre-diciembre. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Parada B., Claudia S. (2009). “*Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global*”. En: *Revista Via Iuris*, No. 7, julio-diciembre. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

Paz, María Alejandra- Venturino, Claudia. Coords. (2008). *Introducción al diseño curricular: construcción ciudadana*. 1ª. Edición. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Peralta D., Beatriz (2007). “*La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?*”. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Sociojurídica. Organizado por la Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Septiembre 13,14 y 15 de 2007. Medellín.

Plan nacional de educación en derechos humanos (2007). MEN, Defensoría del Pueblo.

Proyecto ciudadano en Tunja (1997).

Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-673600>

Puig-Rovira, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y servicio cívico*. Graó, Barcelona.

Puyol, Ángel (2010). “Los deberes del ciudadano con la humanidad”. En: Camps, Victoria (Ed.). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Quintero, Marieta (2006). “*Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*”. Tesis doctoral. Centro de Estudios

Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales.

_____ (2008). “*Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía*”. En: Rodríguez A., Gloria Inés (Comp.). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.-Formación de docentes y educadores. OEI, Bogotá.

_____ ; Marieta-Mateus M., Jennifer (2014). “*Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas*”. En: Folios, segunda época. No. 39 enero-junio. Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Humanidades, Bogotá.

Quiroz, S. (2007). “*La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece al marxismo*”. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 37. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá .

Ramírez Saíz, Juan Manuel (2012). “*Dimensiones Constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía*”. En: Estudios Políticos. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de estudios políticos. No. 26 (mayo-agosto), México, D. F.

Rawls (1993). *Liberalismo político*. UNAM, México.

Rayo, J. T. (2004). “*Cultura de paz y educación*”. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Universidad de Granada (España).

Riba, Jordi (2010). “*La educación permanente del ciudadano*”. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Rius, Mercè (2010). “*El ciudadano sin atributos*”. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Rodríguez A. Gloria Inés (Comp.). (2008). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas*. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa IDIE. Formación de docentes y educadores. Ediciones SM, Bogotá.

Saavedra, Sara (2002). “Discusiones en torno al concepto de ciudadanía”. En: *Revista SER, Servicio de Estudios Regionales*, No. 1, Vol. 29, Julio, Santiago de Chile.

Salvat, Pablo (2014). “Habermas: la democracia deliberativa como democracia radical”. En: Figueroa, Maximiliano (editor). *Poder y Ciudadanía: estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt*. RIL editores, Santiago de Chile.

Streck, Danilo; Zanini Moretti, Cheron (2013). “Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana”. En *Revista Lusófona de Educação*, No. 24, 2013, pp. 35-52 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

Santa Cruz, Luis Eduardo (2004). “Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar”. En *Revista Docencia*, No. 23. Santiago de Chile.

Tagore, Rabindranath. (1996). *The Centre of Indian Culture*. Sisir Kumar Das (ed.), The English Writings of Rabindranath Tagore.

_____. *Plays, Stories, Essays*. Vol. 2, Nueva Delhi, Sahitya Akademi,

Tejedor M., María-Rodríguez N., Henar (2008). “Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica”. En: *Revista Educar*, No. 42. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Trilla, J. (2009). “El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea”. En: Puig-Rovira, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Educación y servicio cívico. Graó, Barcelona.

UNESCO (2009). “Declaración final de la conferencia mundial sobre educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Comunicado de 8 de julio de 2009. ED.2099/CONF.402/2. www.unesco.org/es

_____. (2015). *Replantear la educación. ¿hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Valencia G., G. C. & Giraldo M., G. (2005). “La formación de ciudadanos: proceso tensional entre las culturas escolar y no escolar”. Documento de trabajo versión preliminar. Cali, Colombia. Universidad San Buenaventura. Docentes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano.

Vila M., Eduardo (2004). “De la ética del discurso al discurso de la educación”. En: *Revista de aula de Letras, Humanidades y Enseñanza*, No. 3. Universidad de Málaga, España.

Conclusiones

En este trabajo se ha encontrado que para una formación de ciudadanos locales, de acuerdo con la experiencia vivida con los estudiantes, reflejada en las evidencias empíricas desarrolladas a lo largo de la actividad del *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, se necesita tanto de un aprendizaje dialógico de normas, valores, experiencias y saberes, como de una búsqueda comunitaria de la realización efectiva de una forma de vida, que parta de la convivencia con el otro y lo otro en medio de un mismo entorno social. Ser ciudadano se entiende, entonces, como un estilo de vida en el que cada sujeto debe ser

formado desde sus primeras etapas de vida en el reconocimiento del otro, en la aceptación de la diferencia, en un diálogo constructivo, y en la búsqueda de soluciones que transformarán las problemáticas del entorno vital con compromiso, responsabilidad y solidaridad generacional. El profesor, por tanto, debe privilegiar esta formación sobre los demás conocimientos, o mejor aún, en el proceso de generar estos saberes, debe estar mediada la construcción de una comunidad dialógica que se prepara para participar en la esfera pública.

Este ejercicio de *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, además de haberse asumido como una estrategia metodológica, terminó convirtiéndose en una forma expedita para la formación de ciudadanos, dado que, desde las conclusiones, autoevaluaciones y experiencias de los estudiantes, éstos lograron comprender que su aprendizaje técnico o específico de sus áreas del saber (Administración de Empresas y Contaduría), apenas es una dimensión de todo aquello que implica convivir como ciudadanos del y para el mundo, y ser un profesional integral. Su saber técnico se complementa en el encuentro y experiencia con el otro y lo otro, el cual se va construyendo histórica, política y culturalmente para transformar las ideologías y las condiciones de vida de cada sujeto. Todo saber se resignifica en cuanto que cada estudiante entiende que su aprendizaje recibido en el aula se ve reflejado en las soluciones que puede plantear a los problemas cotidianos de los sujetos que también reciben esos saberes. De esta forma, academia y vida cotidiana están íntimamente unidos, lo que se convierte en un conocimiento transformador y emancipador.

En este sentido, el docente se convierte en un intelectual investigador puesto que es capaz de motivar a los estudiantes a descubrir nuevas propuestas de solución a problemas concretos, a pensar su mundo de otras maneras más acordes con el contexto, lo que implica que su saber se hace político y ético, ya que la justicia y la equidad se convierten en mediaciones para las comunidades sin voz y menos favorecidas. Por esta razón, mediante este ejercicio didáctico-metodológico de *Aprendizaje por Servicio* se convierte en una forma concreta de resignificar la práctica docente, el sentido de las humanidades en programas de ciencias exactas y sociales, y el papel ético-político de los estudiantes en relación con su sociedad y realidad inmediatas, lo cual lleva a ampliar su horizonte de comprensión de lo que significa ser ciudadanos del y para el mundo.

Los estudiantes comprendieron que disponer tiempo de sus vidas y de lo que van aprendiendo es una posibilidad para comprender la realidad del otro, la cual puede ser transformada, además que ven la necesidad de hacer una lectura crítica de las intencionalidades hegemónicas del sistema que pretende controlar la vida toda de los sujetos. En el contacto con el otro aprendieron la importancia de vivir bajo unos parámetros éticos, ya que descubrieron que el ser ciudadanos del mundo con una mentalidad glocal implica una existencia ética, coherente y transparente en función de un mundo mejor que es posible.

Se evidenció que la práctica pedagógica debe responder a que el estudiante se forme como un ser autónomo que respete y valore la necesidad del diálogo, de la importancia del disenso y la relevancia del consenso; en el aula, sin importar el área de conocimiento, debe generarse la democratización de la educación, ambientes de tolerancia, el recurso a

la memoria para vivir la reconciliación, los cuales son condiciones básicas para formar un ciudadano que piensa responsablemente su mundo y actúa localmente como apuesta por la transformación y emancipación de sí mismo y de su entorno vital inmediato. La pedagogía y todo acto pedagógico deben proponer, con una aceptación a la improvisación con conocimiento, la misión de leer la realidad contextual y dialogal, creativa y polifónicamente, favoreciendo la resignificación del autoconcepto de cada estudiante para que aprenda el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad generacional.

Vistas así las cosas, ante la visión tecnicista, politizada y económica de la educación y, más aún de la ciudadanía, es vital integrar las diferentes dimensiones humanas desde una mirada crítica y contextualizada al entorno latinoamericano que dista radicalmente de la concepción clásica de ciudadanía, pues es vital la emancipación epistemológica que lucha por la decolonización de la influencia eurocéntrica y por el aniquilamiento de las racionalidades alternativas que integran un pensamiento incluyente, una acción *sentipensante*, mediante un lenguaje consensual, reconciliado que permite la posibilidad de la justicia en un mundo abarcante que valora la vida humana y la de lo no humano. En este aspecto, la formación de ciudadanos glociales no se debe reducir a procesos curriculares de ciertas clases, a ejercicios electorales que traducen los mismos vicios de las carreras políticas de nuestros “ilustres y coherentes” gobernantes; de esta manera, la convicción generalizada, con la que partió este estudio, de que ser ciudadano está referido a la adquisición memorística de valores o, en el peor de los casos, al título que otorga una mayoría de edad que lo obliga a cumplir, por temor, unos códigos que no tienen en cuenta la autonomía del sujeto, y con ello aprenderían a borrar de sus conciencias su obligación responsable de participar activamente en pro de un mundo donde cohabitamos todos los seres vivos.

En este estudio se concluyó en relación con la dimensión ética en una sociedad cívica y plural que es un modo de ser en el mundo con el otro, sustentado en un pensar incluyente de éste, del otro y de lo otro, donde es posible vivir bajo unos mínimos de justicia que le permite dialogar con aquellos máximos de felicidad que los grupos sociales definen como los más dignos de una vida buena; estos mínimos y máximos en una sociedad plural surgen luego de un proceso pedagógico en el que los sujetos aprenden a reconocer al otro, a trabajar en equipo, a descubrir las soluciones que transformarán el entorno vital, y a definir sus intereses que, lejos de limitar la existencia propia, son la condición para construir un proyecto común que beneficie a todos los miembros de un mundo cada vez más cercano del que somos responsables. No se trata de poner a todos de acuerdo, pues se eliminaría la condición básica de la autonomía y la libertad humana, sino de generar espacios y comunidades dialógicas con la posibilidad de escuchar las necesidades e intereses del otro, y mutuamente, construir una meta que dé sentido y realización plena a su condición humana, bajo los preceptos de dignidad, justicia y paz.

B TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
JUSTIFICACIÓN	19
OBJETIVOS	21
OBJETIVO GENERAL	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
HIPÓTESIS	22
ANTECEDENTES	23
a. Ciudadanía y pedagogía	26
b. Ciudadanía y pedagogías críticas	29
c. Ciudadanos formados para el mundo	35
d. La ciudadanía como don y tarea	39
MARCO TEÓRICO	44
Capítulo 1: FORMAR CIUDADANOS: UN ASUNTO DE PEDAGOGÍA	44
1.1. Generalidades de la pedagogía crítica	46
1.2. Dimensiones de la pedagogía crítica y su relación con la ciudadanía	54
1.3. La formación de ciudadanos críticos de su entorno cultural y político	60
1.4. Educar para emancipar con una pedagogía <i>in situ</i>	62
1.5. El maestro desde la pedagogía crítica	71
1.6. Interacción maestro-estudiante para la formación en ciudadanía	72
1.6.1. El papel de la formación en las emociones para una ciudadanía integral	74
1.6.2. Escuela, lucha y resistencia como expresiones de una ciudadanía	76
Capítulo 2: HASTA UN PUEBLO DE DEMONIOS: LOS MÍNIMOS Y	
MÁXIMOS DENTRO DE UNA SOCIEDAD DE CIUDADANOS GLOCALES	81
2.1. Educar ciudadanos: una tarea pedagógica	87
2.2. Ciudadanía y aprendizaje dialógico	90
2.3. Educación dialógica	96
2.3.1. ¿Por qué formar en valores y qué es formar en valores?	99
2.3.2. Derechos humanos, educación y ciudadanía glocal	103
2.3.3. Diversidad en las cosmovisiones en un mundo plural	106
2.4. Formación de ciudadanos en clave glocal: un asunto de principios	117

2.4.1. Mínimos de justicia y máximos de felicidad	118
2.4.1.1.Una relación de no absorción	119
2.4.1.2.Los mínimos se alimentan de los máximos	120
2.4.1.3.Los mínimos han de purificarse desde los mínimos	121
2.4.1.4.Evitar la separación	123
2.5.Ciudadanos glociales: una cuestión de pedagogía	123
2.5.1. Actitud glocal: una expresión de la multiculturalidad del ciudadano del mundo.	128

Capítulo 3: SOCIEDAD, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA 132

3.1.Transformación social y cultural: servicio y aprendizaje en clave de ciudadanía	133
3.1.1. Transformación social y cultural y las necesidades del contexto	133
3.1.2. Transformación social y cultural y el trabajo en grupo	134
3.2. Conocimiento como construcción social y de lucha	138
3.3. Aulas como laboratorios sociales para la transformación de ciudadanos glociales	142
3.4. Comunidades dialógicas y sociedades de ciudadanos glociales	145

Capítulo 4: MARCO METODOLÓGICO 150

4.1.Desarrollo de la metodología	157
4.1.1. Primera etapa: organización del grupo y diagnóstico de las realidades	157
4.1.2. Segunda etapa: trabajo de campo y análisis de informes	159
4.1.3. Tercera etapa: acciones descubiertas	160
4.2. Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de Aprendizaje por Servicio	161
4.3. Categorías de Análisis	162
4.4. Análisis de resultados	169
4.4.1. Técnica de análisis de información	169
4.4.1.1. Momento descriptivo de los dinamismos y sus niveles	170
4.4.1.2. Momento comprensivo de los dinamismos	171
4.4.1.3. Momento interpretativo de los dinamismos	172

Capítulo 5: Resultados, conclusiones y recomendaciones 174

5.1.Syllabus Región, Ciudadanía y Mundo	174
5.2. Conclusiones	197
5.3. Recomendaciones	200

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo 1: autoevaluación

Anexo 2: Manifiesto de ética del ciudadano

Anexo 3: Conclusiones

Anexos 4, 5, 6: fotografías

Anexo 7: Informe 1

Anexo 8: informe 2

Anexo 9: autoevaluación 1

Anexo 10: autoevaluación 2

Anexo 11: autoevaluación 3

Anexo 12: autoevaluación 4

Anexo 13: autoevaluación 5

Anexo 14: autoevaluación 6

Anexo 14: autoevaluación 6

Anexo 15: autoevaluación 7

Anexo 16: autoevaluación 8

Anexo 17: autoevaluación 9

Anexo 18: autoevaluación 10

Anexo 19: autoevaluación 11

Anexo 20: autoevaluación 12

Anexo 21: autoevaluación 13

Anexo 22: autoevaluación 14

Anexo 23: resultados de los dinamos del Aprendizaje por Servicio

Anexo 24: arquitectura curricular del syllabus región, ciudadanía y mundo

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se circunscribe dentro de la línea de investigación *Humanismo y Educación*, en cuanto que intenta describir y resignificar la relación dialógica que subyace en la construcción de subjetividades entre los otros (seres humanos) en medio de lo otro (medio ambiente y seres vivos no humanos), en una perspectiva de formación de ciudadanos globales. Se puede relacionar el término resignificación con Gadamer, si se entiende que éste concepto se emplea como forma de reubicar o re-orientar el sentido de contenidos de vivencia, cuyo significado ha tomado nuevas características en un contexto determinado, incluso hasta fuera de él mismo. Lo anterior, cuando el diálogo entre los sujetos-actores con distintos horizontes de tradición, busca encontrar nuevas interpretaciones en el ánimo de la convivencia, que conducen a la obtención de acuerdos, consensos y disensos respetados mutuamente (Ochoa, 2017). Además, este proceso de formación es desarrollado a partir de una pedagogía crítica que comprende el aula como un laboratorio social de ideas que, mediadas por los intereses y necesidades de los interlocutores válidos, tienen la potencialidad de transformar la sociedad.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se estableció la relación entre pedagogía crítica y la formación de ciudadanos, partiendo de un horizonte de comprensión dialógico, comunicativo y deliberativo. En esta perspectiva, el ciudadano es entendido como “aquel sujeto que es su señor entre sus iguales en medio de una comunidad política” (Cortina, 1999, p.25), y para tal efecto, éste debe ser formado para la participación activa en una comunidad dialógica, de tal forma que se reconozca y proyecte en un mundo cada vez más a su alcance, cognoscitiva, cultural, experiencial, ambiental y políticamente.

El momento presente de la sociedad colombiana, marcada por la violencia, la corrupción y la opresión cultural por el sistema hegemónico capitalista, evidencia la necesidad de asumir, por parte del universo educativo, una apuesta por formar, en todas las dimensiones de la vida humana, a sujetos como ciudadanos que comprenden al otro como un igual en condiciones y posibilidades. Tal es el caso de la educación superior, quien debe apostarle por generar actos educativos y pedagógicos que respondan a la problemática del entorno inmediato, desde una perspectiva glocal.

El propósito de este trabajo estriba en desarrollar un proceso de formación de ciudadanos, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se deben integrar contextos, saberes, diálogos, culturas e intencionalidades de los sujetos, los cuales en un orden inter y transdisciplinar la vida, la memoria y los conocimientos que surgen en el aula, se convierten en la posibilidad de nuevos aprendizajes tanto para la transformación del entorno vital como la emancipación del mismo sujeto y del sistema hegemónico.

Ahora bien, la transformación del entorno vital y esa utópica emancipación del sujeto de sí mismo y del sistema surgirán desde “las entrañas de la bestia”, es decir, en cada acto pedagógico que propenda por una formación de seres dialógicos que se comprometen por su entorno, pensando en términos globales con acciones locales, mediante la resignificación de un lenguaje que humanice y dignifique las relaciones con el otro y lo otro. El lenguaje, que humaniza dando nuevos significados a través del diálogo, se vincula orgánicamente con la

acción colectiva solidaria que busca el bien común en términos de armonía, equidad y justicia. Por eso la resignificación se da en términos de una pragmática lingüística que se expresa en una acción individual y social con la pretensión de lograr un nuevo significado. Y esto implica que cuando se habla que esto se da desde “las entrañas de la bestia”, sucede porque hay una transformación de los pensamientos, sentimientos y actitudes de los sujetos actores consigo mismos, con sus pares familiares-sociales, con el colectivo social comprometido, con el mundo natural y espiritual de la existencia, en medio del mundo difícil en el que ocurre ahora todo. Esto es una nueva visión y manera de vivir.

Como todo lo anterior, no se da a la fuerza, o por el uso de una estrategia pedagógica, sino por la inoculación del espíritu positivo y constructor de los sujetos actores que promueven esta estrategia pedagógica para experimentar en el día a día, nuevos mundos de la vida que hagan menos pesados la vida en este mundo; entonces, será tarea de los maestros, estudiantes y ciudadanos que vean esta alternativa con entusiasmo y esperanza de construcción de vida colectiva de mayor calidad (Ochoa, 2017).

Dignificar estas relaciones implica una vinculación de lo político, lo cultural y lo social en un contexto pedagógico, de tal forma que los sujetos resignifiquen su saber, su decidir y su pensar en pro de la búsqueda de soluciones a las problemáticas globales, a las cuales también aprende a hacerse responsable y solidario generacionalmente. Lo anterior, sintetiza el estado de la cuestión de los teóricos y pedagogos que se han preocupado por reflexionar acerca del papel de la educación y la pedagogía en relación con la ciudadanía y la formación de ciudadanos.

Así, en el primer capítulo se analiza y reconfigura a la escuela como un escenario ecológico de saberes y de apuestas ético-políticas que propenden por consolidar y fundamentar unas perspectivas alternativas de respeto por la diferencia, de acciones concretas sustentadas en el bien común, la igualdad, la justicia y la autonomía.

Estos valores se establecen como ejes fontales, esto es, que se convierten en “fuente” de un estilo de vida como el ciudadano en medio de una sociedad pluralista. Se definen como el quicio sobre el cual gira la vida de los sujetos que se sienten aceptados en un grupo social y se comprometen, existencialmente, con el proyecto común, lo que implica que sus mínimos

dialogan con los máximos de felicidad para llegar a acuerdos que benefician a todos en justicia y equidad.

En esta investigación, en sus capítulos segundo y tercero, se intenta evidenciar que la formación de ciudadanos es una temática desarrollada desde diversas perspectivas pedagógicas y políticas, es importante establecer un puente que incluya los aportes de la filosofía aplicada a propósito de teorías de la ciudadanía con las estrategias que la pedagogía ha venido desarrollando e investigando en esa lucha y resistencia por formar esos ciudadanos que, en última instancia, se establece como la meta ulterior que sustenta el aprendizaje en todo currículo y proyecto educativo institucional.

En el siguiente capítulo se realiza la inclusión de lo pedagógico en la formación de estos ciudadanos del mundo se pretendió llevar a cabo, en este estudio a través de un ejercicio pedagógico-didáctico y metodológico definido como *Aprendizaje por Servicio (ApS)*. Esta estrategia asume a los sujetos como agentes activos, dialógicos y participativos que entran en contacto con diferentes poblaciones a las que prestan un servicio para enseñar lo que aprenden en el aula. El interés de esta metodología radicó en que, en su esencia, es un medio teórico-práctico para la formación de ciudadanos, pues integra saberes, corporalidad, discursos y transformaciones sociales.

Los sujetos que participan en su servicio aprenden a reconocer al otro, al trabajo en equipo, al descubrimiento de las necesidades del entorno inmediato, a la construcción dialogada de soluciones, al reconocimiento del otro en todas sus dimensiones, al respeto por la diferencia y la diversidad cultural, y a la crítica transformadora de aquellos dispositivos de control de la vida. Estos aprendizajes redundan en la nueva significación del valor del conocimiento que adquieren en las instituciones educativas, pues se libera de sus prejuicios y plantea nuevas soluciones a los problemas que redescubren con las comunidades.

En el proceso interpretativo que permitió la reconceptualización y articulación de los mínimos y máximos de una ética civil para una formación de ciudadanos locales, se pudo dar respuesta a la pregunta problema y al objetivo general. Dicho proceso permitió orientar la elaboración de un programa de formación de ciudadanos, a partir de la integración curricular de los presupuestos filosóficos de Adela Cortina, desde su teoría de mínimos de justicia y máximos de felicidad en su ética mínima para una sociedad civil, pluralista y

ciudadana con los fundamentos teórico-prácticos de la pedagogía crítica en la visión de Henry Giroux.

A partir de la interpretación de las autoevaluaciones de los estudiantes y los ejercicios realizados en el aula, se comprendió la necesidad de resignificar los modos de formar ciudadanos y el papel de la escuela en este proceso pedagógico. Formar ciudadanos locales, es decir, sujetos que piensan global y actúan localmente sólo es posible cuando éstos asumen en su conciencia el entorno vital con sus problemáticas, si analizan la historia del otro para autocomprenderse en su subjetividad, si reconstruyen las ideologías y principios culturales que caracterizan su sociedad, y si se comprometen con responsabilidad con alternativas de solución, pensando y actuando en un mundo que puede ser mejor.

En esta producción pedagógica, social y cultural, en el último capítulo, se establece que el conocimiento como un constructo de lucha y resistencia para la emancipación del sistema y de los prejuicios humanos, lo cual llevó a la reconversión del salón como un laboratorio social de ideas. Más aún, bajo esta concepción se genera una comunidad dialógica, es decir, un grupo de sujetos, que se aceptan mutuamente, se comprometen con su realidad, proyectan su subjetividad, y generan propuestas de transformación de su entorno vital, lo que favorece a la valoración del conocimiento que construye en el aula.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación en ciudadanía es un tema central en todos los escenarios de la vida cotidiana, el cual va desde lo educativo hasta lo político y cultural. Todos los estamentos e instituciones del Estado dejan clara la necesidad de que el ser ciudadano es una condición fundamental para lograr procesos de justicia, igualdad, solidaridad y respeto por la ley. La educación y la pedagogía evidentemente están ligadas íntimamente a este proceso formativo, pues entienden que no se nace como ciudadano, sino que se prepara, cultiva, motiva y estructura al sujeto para que cumpla con las condiciones que un Estado le provee para vivir en sociedad.

Es fundamental que la educación lidere procesos de formación en ciudadanía, y la pedagogía establezca unos parámetros concretos que formen y preparen seres humanos conscientes de su entorno, de tal forma que reconozcan su responsabilidad social y aprendan a deliberar, con sus pares, para asumir consensos, comprometiéndose con los acuerdos a que llegaron; sólo así podrán ser críticos de sí mismos, se emanciparán de aquellas ideologías totalizantes, y serán agentes transformadores de su entorno.

Lo anterior se establece como el deber ser de la educación y la pedagogía. Ahora bien, nuestro contexto y la realidad que experimentamos - y significamos- como el marco de comprensión para la totalidad de la realidad del ser ciudadano, evidencia que el proceso formativo en ciudadanía pertenece, en la mayoría de los casos, a las cátedras de humanidades y a campañas sociopolíticas que resultan paliativos ante tantos problemas sociales. De ello, se puede concluir que se necesita de un proceso pedagógico que responda a las necesidades que experimenta la sociedad, y que son posibles mediante prácticas pedagógicas, pensadas y analizadas, donde el diálogo, la autonomía, el consenso y la tolerancia sean los medios para lograr un contexto de paz y reconciliación. De ahí que la pedagogía, como nueva perspectiva en esta propuesta de tesis de maestría, dentro de la educación superior, pretendió desarrollar una propuesta que favorezca la formación y configuración de una mentalidad ciudadana para todos los profesionales en formación, en un contexto transformador de justicia,

democracia, convivencia y búsqueda de resignificación ante la vida con sentido crítico y glocal.

Es así que la propuesta de investigación está ligada a una mirada y lectura pedagógicas de la realidad (investigación) desde unos principios teóricos y conceptuales, fruto del diálogo creador y creativo en el aula (docencia) con miras a la transformación del entorno inmediato, teniendo en cuenta la plenitud del ser humano (proyección social), y un desarrollo sostenible desde una visión mundializada (Cooperación Internacional). Dentro de esta propuesta, siguiendo la teoría *ética mínima* de Adela Cortina, se definirán unos principios rectores para la propuesta pedagógica de formación en ciudadanía, los cuales se convierten en esos presupuestos pedagógicos que sustentan una formación integral del ser humano, de tal manera que, al consolidarse, pueda establecerse un modelo de formación ciudadana dentro de una política de gobierno.

Los principios que se desarrollarán en este trabajo de tesis son: Una relación de no absorción, los mínimos se alimentan de los máximos, los máximos han de purificarse desde los mínimos, y evitar la separación. Estos principios nacen de la propuesta teórica ética de Adela Cortina en su *ética mínima*, que favorece el diálogo entre interlocutores válidos que pueden llegar a un consenso y a un compromiso radical en los proyectos en que van a intervenir, a fin de lograr una mejor calidad de vida en justicia, libertad y autonomía.

Por estas razones, esta propuesta se circunscribe dentro de la línea de investigación denominada Pedagogía y humanismo, dado que permite establecer la relación entre la formación de los seres humanos como ciudadanos en un proyecto de ciudadanía del y para el mundo, de tal manera que permitirá establecer algunos referentes para una mejor “humanización” del ser humano, en su comprensión de ser igual entre los demás seres vivos, y así podrá proteger, promocionar y dignificar su entorno inmediato, al que todos debemos llamar nuestra casa.

Así pues, esta investigación buscó encontrar los procesos pedagógicos, desde la visión crítica de Henry Giroux, para desarrollar prácticas que formarán a los estudiantes en ciudadanía,

asumida ésta como una apuesta que responderá a la búsqueda de soluciones efectivas y transformadoras de una sociedad marcada por la intolerancia, irrespeto por el otro y por la ley, indiferencia y falta de pensamiento por el bien común. Por lo tanto, la pregunta que se ha trazado en esta propuesta de investigación es: *¿Cómo se pueden vincular los fundamentos de la pedagogía crítica de Henry Giroux a los principios éticos mínimos y máximos de Adela Cortina en la formación de ciudadanos en un contexto de estudiantes de educación superior?*

JUSTIFICACIÓN

El proceso formativo en ciudadanía es una misión fundamental para toda institución educativa de educación superior, la cual no es sólo tarea de las cátedras de humanidades, sino que se convierte en una misión de todas las dependencias y demás áreas del conocimiento, dado que no se busca preparar profesionales para el sistema económico de mercado, sino agentes transformadores de una sociedad más humana.

En este sentido, esta investigación es pertinente y lleva dentro de sí una prioridad fundamental, porque busca integrar y transformar las comprensiones sociales de ciudadanía mediante prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes en función de las mismas de la sociedad. Su conveniencia radica en que permitirá dilucidar cuáles son las categorías que surgen a la hora de realizar un proceso de formación en ciudadanía; luego propiciar actividades que redunden en la transformación de las conciencias que marquen la impronta de ser ciudadanos conscientes del entorno y de la responsabilidad que tienen con la sociedad.

El acto pedagógico debe convertirse en un espacio emancipador de ideologías y sistemas totalizantes, generador de pensamiento crítico de las tradiciones, y posibilitador de nuevas ideas que transformen la realidad de una sociedad como la tunjana. En este sentido, esta investigación posee una relevancia social, dado que logrará comprender los caminos y derroteros por los que la educación superior deberá determinar para cumplir con su misión esencial de la formación integral, preparando seres humanos que piensan global y actúan local.

Esta investigación, por tanto, tiene una implicación importante de tipo práctico en la medida que generará algunos principios de tipo pedagógico para los demás profesores preocupados por la formación de estudiantes, no sólo de educación superior, sino de educación media que podrán comprender su rol de agentes políticos que lograrán el cambio mental y cultural de sus estudiantes, pues su quehacer será “pensado”, diverso y efectivo según las necesidades que experimentan, de tal forma que asumirán que su preparación cognitiva profesional está ligada a la formación de ser ciudadanos, responsables de su entorno, conscientes de su papel

como transformadores de su entorno, críticos de aquello que impide el desarrollo humano social, y gestores de nuevas soluciones.

Esta investigación está relacionada con los proyectos gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, pues la ciudadanía es inherente a cualquier proyecto democrático de toda nación, y la novedad implica en que generará los principios pedagógicos que podrán ser replicados, en la medida de las circunstancias culturales del entorno, favoreciendo que los docentes podrán pensar sus prácticas en el aula, reconociendo las necesidades de los mismos estudiantes, para crear nuevo conocimiento pertinente, responsable y comprometedor.

Además que establecerá una vinculación directa entre el pensamiento filosófico de una gran pensadora como lo es Adela Cortina, quien se ha dedicado al planteamiento de fundamentos teóricos de la necesidad e implicaciones del ser ciudadanos como apuesta para solucionar los grandes problemas que son ya de orden global y que nos deben interpelar a todos como miembros de una misma casa, con los principios pedagógicos de pedagogías emergentes como la establecida por Henry Giroux que intenta unir la realidad concreta de los estudiantes con la necesidad de generar, desde el aula, nuevo conocimiento pertinente, responsable, crítico y coherente.

Esta propuesta de tesis es la continuación de mi proceso investigativo que he venido desarrollando en mi formación como docente y humanista, respecto de la *Formación Pedagógica Universitaria en Ciudadanía a la luz de los principios de Adela Cortina*, teniendo en cuenta un mundo globalizado. Ahora bien, desarrollé en mi especialización en Pedagogía para la Educación Superior un trabajo basado en un enfoque metodológico cualitativo de orden teórico, en cuanto que se realizó mediante la indagación e inferencia de textos de diferentes autores en el que planteé las categorías formación, ciudadanía y educación superior. Por estas razones, este trabajo investigativo reviste gran interés para mí, puesto que se convierte en una de las líneas que continuaré trabajando en mi labor de docente, en mi visión humanista del mundo, y como ser humano consciente de mi misión dentro de esta sociedad.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Desarrollar un diseño pedagógico-didáctico que articule los principios éticos de mínimos y máximos de Adela Cortina con los elementos esenciales de la pedagogía crítica de Henry Giroux para la formación de ciudadanos en un contexto de educación superior.

Objetivos Específicos:

- Reconceptualizar los elementos esenciales de la pedagogía crítica de Henry Giroux respecto de la formación de ciudadanos.
- Articular la reconceptualización de la pedagogía crítica con los elementos esenciales de las categorías de mínimos y máximos de Adela Cortina para la formación de ciudadanos.
- Diseñar instrumentos para el desarrollo de actividades que permitan validar la articulación teórica entre Adela Cortina y Henry Giroux.
- Validar las comprensiones, presupuestos y pautas para una formación de ciudadanos desde la lectura de Adela Cortina con los elementos esenciales de la pedagogía crítica.

Hipótesis

Al desarrollar un programa de formación de ciudadanos aplicando un currículo articulado entre los principios éticos de mínimos y máximos de Adela Cortina con los elementos esenciales de la pedagogía crítica de Henry Giroux en un contexto de educación superior, se logra validar o someterlo a prueba mediante estrategias pedagógicas, transformaciones

sociales y culturales en las comprensiones, presupuestos y pautas para los estudiantes universitarios de la Universidad Santo Tomás.

ANTECEDENTES

“Ojalá que de niños nos enseñaran para luchar por ideales y no por calificaciones.

Así de adultos, trabajaríamos por sueños y no por quincenas.”

Anónimo

Este apartado del trabajo muestra las condiciones de las investigaciones acerca de la relación que se puede establecer entre pedagogía crítica, formación en ciudadanía y los aportes teóricos de filósofos que se han preocupado por la ciudadanía como un estilo de vida y como una categoría esencial que incluye dimensiones como lo político, lo educativo, lo social y lo cultural mediadas por lo ético. En este sentido, en el marco de la investigación del autor, sirve como marco de comprensión para la inclusión de lo pedagógico, desde la perspectiva crítica, guiado por Henry A. Giroux, a los principios mínimos y máximos de la ética mínima establecidos por Adela Cortina aplicados a la formación en ciudadanía.

La formación en ciudadanía es una preocupación sentida por todas las instituciones educativas, estatales y de la sociedad civil, ya que se viene comprendiendo que la participación activa, la deliberación entre los individuos, el disenso y el consenso, el compromiso por las decisiones consensuadas, el respeto absoluto por el otro, la defensa, promoción y protección de los derechos, en aras de lograr estrategias, mecanismos y proyectos para lograr un entorno de justicia social y desarrollo sostenible, son dones y tareas para lograr una sociedad democrática, ciudadana, cuyos imaginarios están marcados entre lo global y lo local, de tal forma que los miembros asumen un estilo de vida donde hacen una lectura crítica de su realidad, se hallan “emancipados” de los sistemas hegemónicos y totalitarios de la actualidad.

Este es el ideal de formación de ciudadanos que subyace en este trabajo, en el cual, a través de un ejercicio metodológico e investigativo que articule las teorías de Adela Cortina y Henry Giroux, se convierta en un punto de referencia para su aplicación en la tarea educativa y pedagógica de formar ciudadanos locales.

En 1990 en Barcelona se realizó el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, donde se estableció que una ciudad era educadora en sí misma, ya que en ella se desenvuelven todos los criterios, principios y valores que llevan a la consolidación de una democracia donde la pedagogía, la información, la participación política y las relaciones personales son esenciales para la construcción de ciudadanía. Así lo afirma Jaume Trilla Bermett:

El concepto de Ciudad Educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc., etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación (Citado por Cabezudo, Alicia, 2006).

De ahí que la relación entre pedagogía, ciudadanía y sociedad son categorías básicas para consolidar una verdadera, plena y justa democracia. Por esta razón, es vital realizar un recorrido acerca de las investigaciones que se han desarrollado en el contexto de la pedagogía crítica para la formación en ciudadanía, como es el caso de la pedagogía de Educar en la Calle con jóvenes del Distrito de Aguablanca en Cali (2010), cuya pregunta problémica fue ¿Qué construcción de sentidos sobre ciudadanía desarrollan jóvenes hombres y mujeres del Distrito de Aguablanca de Cali, que han participado en un proceso de Educar en la Calle y cómo éste ha influido en su constitución como sujetos sociales y políticos?. Esta investigación llegó a concluir que en la formación de ciudadanos se entrelazan posibilidades, sensibilidades, diferencias, narrativas, vitalidades, exclusiones e inclusiones en las experiencias, lo cual ha generado encrucijadas en la mentalidad juvenil, aunque responde a lo que se podría entender, en términos de Kymlicka, como una ciudadanía diferenciada, esto es la “adopción de derechos poliétnicos, de representación o de autogobierno específicos en función del grupo” (1996, p.241). Además, la pedagogía (Valencia G. – Giraldo M., 2005) es esencial para la integración del aula con la vida cotidiana para ser proyectivos, incluyentes y comprometidos para lograr una sociedad democrática y ciudadana.

En el contexto inmediato de Tunja, haciendo un mapeo se encontró que ya en 1997 se iniciaron proyectos de formación de parte de la sociedad civil, como tal es el caso de la corporación Amor a Tunja, conformada alrededor de 90 mujeres que presentaron un proyecto de Fortalecimiento de la Cultura Ciudadana, en el que desarrollaron diferentes temáticas como Ornato y Embellecimiento, Ecología, Educación del Tránsito, Arte y Turismo, Escuela de Formación de Líderes, Redacción y Publicidad, Identidad Tunjana, Valores Cívicos y Sociales, y Estrategias Educativas, evidenciando la visión multifacética de la comprensión de la ciudadanía, evidenciando que la ciudadanía como un estilo de vida sólo es posible en la interacción de todas las dimensiones del ser humano en relación con el otro.

Este trabajo tuvo como objetivo “crear en los ciudadanos tunjanos una verdadera conciencia de amor y civismo por la ciudad, propiciando ambientes y metodologías educativas para trabajar en acción comunitaria en proyectos, planes, programas y actividades que estimulen el desarrollo, progreso y adelanto de Tunja” (1997). Iniciativas como estas se realizaron a partir de la elaboración, análisis y divulgación de libros, folletos, mapas y cartillas cívicas y turísticas, programas de sensibilización dentro de la ciudadanía, elaboración de publicidad educativa en torno a la ciudad, conformación de una escuela de líderes cívicos con espacios concretos para ejercer el liderazgo, y la realización de foros, conferencias, talleres y encuentros para fortalecer la cultura ciudadana, la cual, como lo anota Camps, sigue convirtiéndose en tarea del pensamiento práctico de la filosofía política y especialmente de la mentalidad liberal que “no ha sabido ir más allá de una concepción excesivamente jurídica y formal de ciudadanía” (2010, p. 9).

Además, era necesario mejorar los parques existentes en la ciudad y crear brigadas de cultura en las juntas de acción comunal. Estas acciones nacieron luego de la reflexión conjunta entre los diferentes centros de educación, sociedad civil y la participación del Estado, evidenciando lo que se ha venido demostrando hasta el momento, la necesidad de la intervención de las diferentes dimensiones humanas, aunque se denota la falta de inclusión de propuestas venidas de la pedagogía que interiorizan la vida cotidiana con el aula, a lo que propone desarrollar

este trabajo de investigación, planteando que el aprendizaje construido en el salón de clases sea el eje articulador de una mentalidad ciudadana crítica y emancipada de los estereotipos culturales y sistemas hegemónicos que forman ciudadanos negados en sus derechos básicos.

Para ello, es necesaria la vinculación de todos los agentes tanto del acto educativo como de la sociedad en general de tal manera que puedan hablar, ser escuchados, generar relatos venidos de la memoria y la narrativa, como es el caso de las políticas educativas expresadas en el diseño curricular de construcción de ciudadanía de la región de La Plata en Argentina (2008).

a. Ciudadanías y pedagogía

Al respecto, Muñoz F. Wilson en su trabajo *La ciudadanía pedagógica, una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo* (2005) demostró que, a lo largo de la historia de Chile, se han formado ciudadanos negados en sus derechos y en su capacidad de participación activa. Explicó la necesidad de concebir al maestro como un sujeto político (Freire) que forma ciudadanos; además que si niega la participación activa de sus estudiantes y no genera espacios de formación ciudadana, niega su esencia como pedagogo. Concluye, por tanto, que la ciudadanía neoliberal ha generado la exclusión de la mayoría de los individuos, convirtiéndolos en ciudadanos de segunda categoría, y que Chile ha asumido una pedagogía social que tiene como objetivo ser una “disciplina que tiene por objetivo el conjunto de acciones educativas no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos (ciudadanía y democracia participativa) y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva en su entorno social (Ascensio, 1999, citado por Muñoz, p.77), aunque esta política educativa ha generado ciudadanos imaginarios, en palabras de Saavedra (2002).

Así, uno de los retos más importantes de la educación y la pedagogía es establecer políticas, mecanismos y estrategias para unir las brechas establecidas entre las formas de educar a nuestros estudiantes con los nuevos retos que se presentan para desarrollar una sociedad de ciudadanos de primera en una sociedad verdaderamente democrática. En este estado de la cuestión se plantearon algunas categorías que indicaran el proceso investigativo acerca de esta temática, entre las cuales se establecieron pedagogía crítica, ciudadanía, formación ciudadana, Adela Cortina, Peter McLaren, Henry A. Giroux, las cuales arrojaron una serie

de investigaciones que aludían tangencialmente a la aplicación del componente pedagógico desde lo crítico a los procesos formativos de ciudadanía desde la perspectiva de Adela Cortina. Se evidenció una profusión de artículos, tesis de maestrías y doctorados acerca de ciudadanía vinculados a procesos políticos, la misma conceptualización a lo largo de la historia, las relaciones entre formación, instituciones educativas y currículo en pro de esta categoría, más la inclusión de lo pedagógico crítico, con una lectura de Peter McLaren o de Giroux a la propuesta de Adela Cortina, no arrojaron ningún resultado, lo que justifica la necesidad de esta investigación.

Tal es el caso de Cárcamo – Vásquez, Héctor (2015), quienes en su trabajo *Ciudadanía y Formación Ciudadana*, plantean la comprensión del modo en que influye la formación inicial docente en la configuración de las representaciones sociales que posee el estudiantado que se forma para ser maestro sobre ciudadanía y la formación ciudadana. En su trabajo, realizado mediante un enfoque etnográfico de observación participante, se interesaron por un análisis de las prácticas y experiencias vividas por los futuros maestros que debían abordar los temas de ciudadanía y formación ciudadana; desarrollaron la revisión documental, relatos de docentes, diarios de campo y entrevistas en profundidad para identificar la forma en que se desarrollaban las clases, tomando en consideración elementos como el discurso docente, las metodologías utilizadas, la disposición espacial del estudiantado en ella, así como la participación y el discurso de este en torno a las temáticas abordadas en la asignatura (p. 2).

Los autores establecieron que la formación ciudadana y su manera de concebirla están mediadas por una visión de educación centrada en aspectos técnicos pedagógicos. Así la didáctica es fundamental para reproducir el orden social, lo que confirma que la forma (pedagogía) en que se genera el discurso de la ciudadanía en función de la sociedad, enmarca la tipología de educación que se pretende brindar a la sociedad (discurso político de la educación), sustentando así los sistemas hegemónicos de los que es necesario lograr una emancipación, ya que es vital reconocer la importancia de desnacionalizar el concepto ciudadanía, vinculando dimensiones humanas que van desde la objetiva (existencia de derechos) hasta las subjetivas (acercamiento al ejercicio de derechos), en función de integrar en la escuela la formación de ciudadanos (p. 2). Para los autores y la esencia de la pedagogía crítica es imprescindible la formación ciudadana tanto de maestros como de estudiantes es

necesario vincular la vida cotidiana en el salón de clases (Hernández A., Álvaro, 2015, 2; 2016, p. 2). En su trabajo, Cárcamo-Vásquez, quienes desarrollan la teoría de las representaciones sociales, basándose en Moscovici (1979), para la formación en ciudadanía de los futuros maestros, constataron que la formación en ciudadanía es vital para lograr una actitud reflexiva y crítica en los estudiantes, tanto de los que tendrán en un futuro como de ellos mismos, de tal forma que sea una realidad esta competencia, y que los valores rescatados para una ciudadanía están la tolerancia, solidaridad, fraternidad, caridad y la compasión.

Ahora bien, ha sido una constante la importancia de plantear algunos referentes conceptuales acerca de ciudadanía, pues a partir de esta postura surgen las múltiples formas pedagógicas y educativas para formar ciudadanos. Este fue el objetivo que Giraldo Z. Gloria se planteó en su trabajo *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida* (2015), mediante una revisión documental sobre los enfoques sobre ciudadanía en cuanto a su evolución, transformación e implicación, en contraste con los debates y cuestionamientos que se hacen en la actualidad, realizó un análisis histórico sobre modelos y enfoques clásicos y modernos acerca de la ciudadanía para esclarecer su origen, desarrollo, sentido profundo y vigencia.

Así, comprendió que la concepción de ciudadanía contemporánea difiere de la clásica tanto en lo referente a los derechos como en la manifestación de desigualdad, crisis social y emergencia de otros intereses (económicos) que gobiernan las sociedades modernas. Además, el ciudadano es un ser político con una dimensión social y moral, porque la construcción de ciudadanía no es el aprendizaje de normas, sino realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad. Giraldo concluye que la ciudadanía es un concepto en constante construcción evolutiva que obedece a los cambios e intereses histórico-sociales (2015, p. 14), y la apuesta radica en hacerlo relevante y pertinente para un mundo fragmentado y globalizado, y más aún, que lleve a la promoción y fortalecimiento para la democracia, incluyendo categorías como poder, sistemas económicos y perspectivas culturales. Así mismo Ramírez (2012) recalca la necesidad de incluir a todos los agentes en condición igualitaria para eliminar toda exclusión de los menos favorecidos, y se favorece la búsqueda de sujetos responsables e identidades conscientes de su posición en el mundo para actuar en el entorno inmediato humano.

En la revisión trae a colación definiciones contemporáneas como “la ciudadanía supone y representa ante todo la plena dotación de derechos que caracteriza al ciudadano en las sociedades democráticas contemporáneas” (Arango, 2006, p. 1). Con esta afirmación hacen énfasis en realización efectiva de los derechos y no solamente en la promulgación legal. A lo que faltaría, además, el componente pedagógico al discurso formativo de la ciudadanía en todas las dimensiones, sobre lo cual tiene el texto relevancia en esta comprensión de la adhesión y el reconocimiento del ciudadano como tal y de la sociedad a éste (Cortina, 1998, p. 25).

Giraldo concluye, además, que es necesaria la formación en ciudadanía para la vivencia plena de los derechos a los que tiene por su misma condición de vivir en un estado democrático, es decir, es una condición y es una tarea de cada individuo, del que la educación adquiere un papel preponderante y la pedagogía una labor incesante de generar mentalidades ciudadanas, en donde la identidad como tal es *conditio sine qua non* para vivir en un ambiente democrático, puesto que, a la hora de comprender y formar en ciudadanía, se deben generar procesos pedagógicos de identidad al territorio, a su historia, y a su sociedad en todas sus dimensiones para exigir el disfrute de los derechos a los que tiene lugar, lo cual permitirá concluir que la ciudadanía no es el aprendizaje mecánico de unas normas (jurídicas, legales y políticas), sino la realización efectiva de una forma de vida y de convivencia entre los seres humanos en sociedad bajo principios de participación y compromiso.

b. Ciudadanía y pedagogías críticas

En función de estos dos principios, Streck, Danilo y Zazini M., Cheron (2013), en su trabajo *Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana*, al discutir la pedagogía latinoamericana y la producción de conocimiento en una perspectiva de superación de colonialidad pedagógica, analizaron las características de las prácticas pedagógicas enmarcadas en la visión emancipatoria en América Latina, influenciadas por Paulo Freire, recuperando los elementos de memoria en torno a la idea de colonialidad, la superación de la misma y la educación, de tal forma que se pueda comprender la necesidad de generar procesos de resistencia ante la colonialidad y enmarcar el valor de la insurgencia

en la pedagogía. De esta forma, es necesario un diálogo horizontal entre conocimientos para buscar metodologías propias, establecer un espacio de resistencia o movimientos de lugares y tiempos diversos, y la importancia de buscar la latinidad negada o aprender en las fronteras. Para ello es esencial el recurso de la búsqueda de la memoria pedagógica latinoamericana como un proceso abierto para superar la colonialidad desde las insurgencias pedagógicas, lo cual significa anticipar y ensayar las posibilidades endógenas y auténticas, puesto que no se puede seguir estableciendo estándares de poder eurocéntrico y capitalista que impone identidades ajenas al sujeto latinoamericano.

Los autores traen a colación el movimiento de trabajadores rurales *Sem Terra* (MST) y el *Sistema educativo rebelde y autónomo Zapatista* (SERAZ), como ejemplos de la comprensión del sujeto político que piensa el sentido del poder en contra de los sistemas totalitarios capitalistas. De ahí la organización de cooperativas y bases de apoyo que crean conciencia social y de construcción de identidad sin mundos preestablecidos (2013, p. 40). En relación con la función de la pedagogía, definen como fundamental la relación dinámica entre lenguaje y realidad en el ejercicio de comprensión del contexto y la práctica, de tal forma que se favorece la variedad de las complejidades y manifestaciones sobre la aprehensión de la realidad.

En una pedagogía crítica, la realidad es una creación histórica y cultural, y por ello puede ser transformada por las representaciones ideológicas dadas entre el ser y las condiciones de vida de esa realidad. En este sentido, la realidad latinoamericana está marcada por una creciente desigualdad económica que reviste de una condición de vida de los sujetos en términos de injusticia, discriminación y exclusión. La educación y, con ella, la pedagogía asume posturas que pueden plantearse desde los extremos, ya que, como se ha visto, algunas determinan que son reproducen el sistema, y otras que buscan en la pedagogía una alternativa integral para resistir al mismo statu quo.

Esta visión permite la inclusión de nuevas perspectivas y el compromiso de cada estudiante para que hagan una lectura crítica de la realidad y de los mitos de los discursos dominantes que oprimen y excluyen, y así lograr la autenticidad cultural, étnica y política.

La resistencia, por tanto, ante el colonialismo, inicia con un conocimiento desde el entorno propio con una mirada plural e incluyente hacia una corresponsabilidad de construcción de

consensos, elemento esencial para desarrollar una pedagogía liberadora, decolonial donde la memoria juega ese papel preponderante, ya que vincula el pasado que proyecta un futuro para realizarlo en el presente. Ahora bien, los autores, siguiendo a Freire, destacan que es necesaria una educación para la decisión, para la política y así, para la transformación y la emergencia de nuevas ideas nacidas de la insurgencia (2013, p. 42), pues sólo así será libertadora en las dinámicas presentes, en los diálogos y en las relaciones horizontales, las cuales generan territorios y lugares de resistencia, en cuanto que establecen relaciones humanas desde lo cotidiano, con la naturaleza y sus recursos que luchan contra los sistemas totalizantes, y así buscar la latinidad y el aprendizaje desde las fronteras, volviendo a las culturas ancestrales que podrán liberar el pensamiento latinoamericano y definir una ciudadanía de acuerdo con los parámetros endógenos de una región que posee una riqueza merecedora de una seria ecología de saberes, siempre y cuando se enseñe desde la mirada glocal, es decir, a partir de un pensamiento global y una acción local.

Ahora bien, en el proceso de formación de ciudadanía y de sus distintas concepciones, y las maneras de cómo se debe enseñar, se han venido desarrollando el tema de las competencias ciudadanas, apuntando, desde el Ministerio de Educación Nacional (2006/2013), a que el ciudadano sea partícipe, con actitud constructiva y activa en la sociedad, ya que es claro que la ciudadanía va más allá del cumplimiento y ejercicio de los derechos y deberes incluyendo así la participación activa en la comunidad, el conocimiento de su entorno social y político, su reflexión crítica sobre los problemas de su ambiente vital, y generador de soluciones posibles a estos mismos problemas (pp. 2, 149). En estos documentos oficiales no se hace eco sobre la pregunta por la pedagogía que respondería a los intereses de una sociedad o, más aún, del Estado ni mucho menos en el tipo de ciudadano que se busca para la nación Colombiana.

En este marco de comprensión Magendzo (2007) analizó la relación y sentido del papel de la educación para formar ciudadanos, mediante una revisión documental, concluyendo que dependiendo del valor y concepción que se le dé a la democracia, así será la forma de comportamiento ante las distintas formas de ordenamiento social y moral. Entonces, la ciudadanía es una forma de mirar el mundo y lleva un implícito moral en la decisión conceptual ante la democracia (p. 71). El autor, defiende que la democracia deliberativa es

un medio que fortalece la ciudadanía, y en la escuela es vital incluir un currículo que llevaría a la deliberación, desarrollando una pedagogía deliberativa que se nutre de la pedagogía crítica¹, de la alteridad y problematizadora. En este particular, Cortina establece que sigue siendo necesaria la formación en las virtudes (1993, p. 213) y éstas para la democracia, porque sólo en la consecución de hábitos y habilidades para reconocer al otro llevará un auto-reconocimiento que posibilita la experiencia en proyecto de una verdadera autonomía que construye comunidades dialógicas comprometidas con un proyecto común.

Este trabajo es de gran importancia para la investigación en curso, puesto que resalta la importancia de la relación que surge al momento de pensar una sociedad democrática basada en actitudes de ciudadanía, en la que verdaderamente el individuo se asuma como ciudadano, sea aceptado por la comunidad, genere disensos y lleguen, en conjunto a consensos con sus correspondientes compromisos de acción pertinente y relevante.

En este sentido, la democracia deliberativa tiene como ejes centrales la autonomía de la persona, la inviolabilidad de la persona y la dignidad de la persona para generar una discusión razonada, respetuosa y abierta al otro, con lo cual se puede llegar a acciones concretas, comprometidas del colectivo. Entonces, siguiendo a Cortina, la autonomía se considera como una categoría esencial y fundamental en cuanto deberes universalmente exigibles, y de ahí ser universalmente respetadas (2000, p. 23). En ella se incluyen los principios intersubjetivos, los ideales personales sin limitar el bienestar de otros; de ahí que sea tan importante comprender que en la democracia deliberativa es esencial la convivencia de intereses distintos en un espacio común, donde lo primordial son las razones que sustentan los intereses y no éstos en sí mismos.

En esta misma línea el trabajo cualitativo y cuantitativo de Bedoya – Santana (2003) denominado *Hacia una pedagogía para la ciudadanía*, en la que estudiaron los diferentes

¹ “La pedagogía crítica comprende el mundo de lo educativo como una empresa que incide en lo político, cultural y social, lo que ha generado que olvide su propia y más genuina misión; a lo que responde con el llamado de atención ante el verdadero papel de la escuela en la sociedad, de ahí que favorezca la reestructuración de los modelos, los procesos educativos y el currículo en todas sus manifestaciones, pues éste debe vincular lo teórico con la práctica, con la vida cotidiana, con los intereses, deseos y anhelos de los agentes del asunto pedagógico. Cuando se hace alusión al cuerpo, se llama la atención a la importancia de lo corporal, es decir, a que actualmente nos hallamos ante una resistencia para aprender porque el estudiante es asumido como un receptor pasivo, y su corporalidad no tiene ninguna participación en el acto pedagógico” (Hernández, 2016, p. 1).

tópicos relacionados con la ciudadanía y la democracia en los estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Las autoras determinaron los conceptos fundamentales de su investigación y los analizaron mediante entrevistas, encuestas y observación participante, los cuales fueron identidad y pertenencia, derechos políticos y sociales, participación, libertad y dignidad, desarrollo humano y responsabilidad humana y colectiva. Entre sus conclusiones establecieron que existe una encrucijada frente a la construcción de ciudadanía en medio de los profesionales en formación, puesto que se evidencia una serie de imaginarios, concepciones, opiniones, actitudes y valores alrededor de la democracia y ciudadanía, lo que lleva a establecer la importancia de asumir posturas pedagógicas claras en pro de formar una ciudadanía que incluya la diversidad, la tolerancia, la alteridad, el respeto absoluto por el otro, la inclusión de todos los integrantes para la construcción de un proyecto común.

Este proyecto parte de la apuesta de Giroux del papel de los profesores como agentes “recuperadores” de su dimensión cívica, reconstruyendo un lenguaje visionario y una filosofía pública que pongan en igualdad la libertad y la vida humana en el centro de los conceptos de democracia y ciudadanía (1988, p. 222), lo que implica una apuesta por reformar tanto el currículo de las facultades de formación de formadores como la más difícil toma de conciencia de aportar por unos procesos pedagógicos que incluyan el aula, la calle y el aula de un mundo para mundializar y no globalizar.

En su postura conceptual se marcaron tendencias como liberalismo, comunitarismo y republicanismo, definiendo que la ciudadanía no es sólo conocimientos, sino una acción social y política de los individuos (p. 26), y que en el proceso educativo para la ciudadanía, los dispositivos didácticos no se circunscriben sólo a las aulas, sino a la integración de los espacios y actividades académicas de la institución. Además, se deben vincular los procesos cognitivos, comunicativos, emocionales, actitudinales, de acción en conjunto con la imaginación, la voluntad y el deseo hacia lo político y social, para que los individuos entiendan su “ser sujetos políticos” y sean responsables de sí mismos y de los demás.

Establecen que el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* es un método expedito para desarrollar estos procesos de formación en ciudadanía, porque permite la negociación cultural que implica convivencia de saberes, estilos de aprendizaje, sentidos y percepciones

diversas. Así se forma al ciudadano para ser agentes de paz, lo que favorece la relación ciudadanía, posconflicto, reconciliación, justicia y paz.

La construcción de ciudadanía es una tarea multidiversa que implica la integración de todas las estancias sociales en función de lograr una nación que ha sido afectada por la violencia institucionalizada. Desde la educación, se intenta que en el aula se generen estudiantes y maestros pedagogos (no es un oxímoron esta relación) como sujetos políticos que transformen su entorno vital. Es así que Fernández A. Rubén y Echevarría R. María Clara (1998) se preocuparon por mostrar cómo la búsqueda de una mejor calidad de vida y la construcción de sociedades más democráticas en lo local, regional y nacional, son parte del proceso pedagógico de constitución de la ciudadanía, y cómo esta construcción está inmersa en la tensión cultural entre el cruce de paradigmas para una ciudad golpeada por la violencia, como es el caso de Medellín.

En su trabajo *Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín*, se preguntaron: “¿Cómo la educación ciudadana aporta al fortalecimiento de las nuevas formas de comprensión de la política, la economía y la vida social influenciados por procesos globalizantes y culturales que llevan a concebir la realidad de modo interdisciplinar, multicultural y multiétnico?” (1998, p. 32). Comprendieron que todo proceso pedagógico de formación en ciudadanía está íntimamente ligado a los procesos políticos y culturales del entorno, y que debe estar en consonancia con la perspectiva de ciudadanía del mundo que ‘piensa global y actúa local’.

Partiendo de esta visión, concluyeron que la ciudadanía es un estilo de vida que se conquista, se construye en la medida en que el individuo se inserta en una comunidad que lo acepta en la totalidad de su dimensionalidad, se compromete en los proyectos comunes a que llegaron mediante el disenso y consenso, y basados en el respeto y la tolerancia, intentan solucionar los problemas que aquejan al entorno inmediato, desde una mirada global, no globalizada, es decir, bajo un pensamiento glocal (Cortina, 2000, pp. 220ss.). Así, la ciudad, como escenario público de construcción de imaginarios, ideologías y proyectos, se convierte en educadora que busca una vida digna para todos sus miembros, haciendo realidad lo que Cortina habla de un *Estado de Justicia* (2010).

La ciudadanía también comprende un ejercicio de identidad en medio de una sociedad cambiante por los diversos procesos culturales, demográficos, políticos, sociales y económicos, como fue el caso de la planeación del desarrollo y las veedurías ciudadanas que han dado resultado, a la hora de generar espacios de participación ciudadana, lo cual ha sido producto de la aplicación de procesos educativos y pedagógicos en ciudadanía, lo que implica que no se puede seguir basándose en conceptos estáticos y cerrados que redundan en nacionalismos que, llevados al extremo, pueden generar sistemas opresores, violentos y transgresores de la misma humanidad.

c. Ciudadanos formados para el mundo

Unido a estos problemas que se han venido desarrollando, a lo largo de este trabajo, en la actualidad es vital integrar el tema de la migración a la hora de comprender la ciudadanía en el sentido de ser ciudadanos del mundo, y así mismo, el papel de la educación y la pedagogía crítica. Muñoz (2005) afirmaba que los procesos migratorios han posibilitado una resignificación del término ciudadano en relación con la posición de éste frente a su situación ante las políticas mundiales, partiendo que debe ser considerado como un sujeto en una aldea global donde la tecnología, los alcances del poder de la información, y la intercomunicación de idiomas, costumbres e idiosincrasias que plantea McLuhan (2005), se conviertan en herramientas para su propia comprensión de sí mismo como ciudadano, y su vinculación en las dinámicas sociales, políticas, culturales, económicas y medioambientales de orden global.

Y la pedagogía debe generar procesos de participación en medio de las aulas para que asuman su papel político en las sociedades, no en una cuestión de libros como lo afirmaría Castoriadis (1998, p. 123), sino que se conviertan en lo que Arendt (2005) denomina espacio público, es decir, un conjunto de condiciones de aprendizaje gracias a las cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de relaciones sociales que fortalezcan, en lugar de debilitar, la posibilidad de una ciudadanía activa.

Es una condición que se conciben como sujetos libres, crítico y reflexivos, conscientes de sus derechos, capaces de poner en juego sus intereses y sus demandas y dispuestos a ejercer

influencia en las decisiones públicas (p. 78). En este horizonte, el docente debe ser ciudadano que pone su labor al servicio de la persona y no de los poderes fácticos de turno. Así pues, la ciudadanía democrática ejercida por el docente debe superar por un lado la “involución política del ciudadano” (Saavedra, 2002), es decir, recuperar sus derechos negados por el neoliberalismo y superar la crisis de ciudadanía negada en las aulas contemporáneas. Llega a una conclusión importante, citando a Giroux, en que el docente debe ser un intelectual público que afronte el mundo abordando los problemas con seriedad. Así la cuestión del aprendizaje se vincula con formas de activismo que aumentan la posibilidad de una vida democrática (1994).

Por tanto, se ha podido describir los diversos trabajos realizados acerca de la relación entre pedagogía y ciudadanía, encontrándose que no aparece este binomio, como sí aparecen la ciudadanía unida a categorías como formación, educación, integración. En la presentación de las diversas pedagogías, algunas la presentan como una meta a la que se podrá llegar, adjunta a otras metas como integralidad y humanización del entorno social. Además, se evidencia la importancia, tanto de la comprensión como de la misma formación en ciudadanía en la escuela, aunque no se hace evidente la íntima relación existente entre la práctica pedagógica y la ciudadanía, lo que será el aporte desde esta investigación, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica y la lente conceptual de Adela Cortina sobre ser ciudadanos de y para el mundo. Se destaca la importancia del tema en las diversas ciencias sociales y humanas, dada su condición de ser una categoría integradora e interdisciplinar, y debido a sus implicaciones políticas, culturales y económicas (Giraldo-Zuluaga, 2015, p. 3).

Se reconoce la importancia de la experiencia de la vida cotidiana para lograr una formación en ciudadanía, lo que vincula academia y cotidianidad en las prácticas pedagógicas, de tal manera que cada estudiante podrá problematizar sobre sus propias vivencias, buscarán en comunidad soluciones prácticas a las que se podrán comprometer, entendiendo así que podrán formar parte activa de los proyectos de la sociedad, dejando de lado la condición de ciudadanos pasivos, y generar un pensamiento autónomo, creativo y crítico ante los problemas tanto de orden local como de orden global.

En la formación en ciudadanía es necesario tener presentes temas como el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones, tomar parte de una acción prosocial,

forjar habilidades en resolución de conflictos y generar espacios en que se pueda hacer frente a la injusticia (Cárcamo, 2015, p. 3). Para que esto sea una realidad, los futuros docentes deben, en sus primeras fases formativas, reflexionar y trabajar críticamente en estos aspectos para que sus próximos estudiantes comprendan los diferentes temas bajo estas premisas que sí forman integralmente a la persona, desde una perspectiva habermasiana en cuanto que lo fáctico es fruto histórico de intervenciones, creencias, discursos y relatos que permiten una emancipación ante los sistemas hegemónicos y totalitarios que alienan la condición humana en su propio mundo de la vida (Salvat, 2014, p. 96). Unido a ello, y en unas coordenadas de multiculturalismo e interdisciplinariedad, es vital que cada agente del acto pedagógico asuma nuevas posibilidades políticas, incluso en el aula, de acceso a la diferencia y a la experiencia de la tolerancia con los diversos movimientos de diversas naturalezas que promueven la construcción de nuevas subjetividades e identidades dialógicas con el otro y lo otro (Hernández G., 2009, p.129).

Cárcamo plantea que las representaciones sociales son vitales para la formación en ciudadanía, pues son un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, citado por Cárcamo, 2015, p. 17), pues son construidas por la comunidad específica que decodifican sistemas de creencias, valores y estereotipos que orientan el actuar de los sujetos y las formas de relacionarse con el mundo. Así la pedagogía juega un papel preponderante en vista que integra saberes tanto específicos como de las formas de llegar a concretar nuevas ideas en las mentalidades de los estudiantes.

Cárcamo sostiene que en la formación en ciudadanía se pone el acento en la práctica específica referida al método de enseñanza que el profesor puede o debe utilizar, que la ciudadanía se forma desde el aula, de tal manera que los estudiantes aprendan y se sientan incorporados a la sociedad. Estas son sus palabras:

La representación de “persona educada” unida a la idea de educación sustentada en la estandarización, el orden y la reproducción cultural que se aprecia entre quienes estudian para ser maestros y maestras de primaria, se ve reflejada en las concepciones que poseen sobre la ciudadanía (en la que prima la perspectiva política) y en las formas sociales que consideran apropiadas para promoverla (el orden y el

respeto), en tanto que competencia social y ciudadana al interior del espacio escolar (Cárcamo, 2015, p. 11).

Por tal razón se puede comprender la distinción que Giraldo - Zuluaga hacen de ciudadanía entre actividad y condición. La primera es heredera de la historia y pensamiento político que la asumen como “estilo de vida” (2015, p. 5), visión ésta que data desde la ilustración en la que los individuos hacen parte de la sociedad si son educados para ser ciudadanos, y en la medida de sus posibilidades (entiéndase capacidades) participan en la vida política. En el caso de la segunda acepción, el individuo tiene la *condición* de ciudadano, gracias a las revoluciones del siglo XVII y el nacimiento de las Repúblicas, en cuanto que *nacen* como ciudadanos, hijos de los Estados Nación basados en principios liberales y cobijados por la ley que los cataloga como verdaderos ciudadanos que construyen “verdades” para liberar las mentalidades con autocritica y evitar volver al error (Morin, 2015, p. 18).

d. La ciudadanía como don y tarea

La condición de ser ciudadano comporta la actividad, en cuanto que adhesión y reconocimiento, en palabras de Cortina, “son las dos caras de la moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad” (Cortina, 1998, p. 25). Desde este sentido, podría parafrasearse que es un don, no de orden divino, sino social que se adquiere mediante un proceso formativo y dialógico entre los diferentes actores que se asumen como individuos autónomos y co-dependientes con el otro y lo otro, en el que se integra la idea del bien común, de la libertad, de la construcción de sujetos y verdades en contextos de nuevas ideas culturales y perspectivas universalistas. Así lo expresan García y Muñoz cuando se asiste a la entrada a una nueva era del conocimiento y la información que deben cambiar nuevas pautas de desarrollo y construcción de identidades comunitarias y personales, las cuales se convierten en un nuevo contexto para lo que definieron como pedagogía de los espacios (2004, p. 257) y en estos la ciudadanía se convierte en un nuevo lugar pedagógico para todo maestro y pedagogo que se autocomprende como un sujeto político en palabras de Freire (1990).

Ahora bien, el concepto de Marshall (1998) configuró a la ciudadanía su status de condición o estado de todos los individuos, quienes, además de poseer de suyo el derecho a una comunidad en igualdad, ésta debía tener también el acceso real al disfrute de esos derechos y garantías sociales, económicas y culturales. En este contexto nacieron los estados de bienestar, los cuales, según Giraldo y Zuluaga, permitieron que se hiciera posible la universalización de los derechos socioeconómicos y se incorporaran al ciudadano (2015, p. 7). Así, esta visión que se denominó, a partir de este autor, como “clásica”, estableció que se integraran tres características o tipologías de la ciudadanía: civil que comprende los derechos y las libertades individuales, política que configura los derechos políticos, y una social que abarca los derechos socioeconómicos, sociales y culturales (OEA-PNUD, 2009)

Bedoya y Santana comprenden la ciudadanía como “la inserción y expresión participativa y perteneciente del individuo humano en los espacios públicos, con derechos, deberes y accesos comunitarios, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales con el objeto de hacer realidad la democracia participativa” (2003, p. 2). A partir de esta definición se denota la necesidad de resignificar el papel del ciudadano en medio de su posición ante el proyecto común de la sociedad, a partir de lo que Hoyos comentaba de racionalidad comunicativa, la cual se convierte en tarea en cuanto darse a la tarea de vigorizar el mundo de la vida (2007, p. 3; 1990, p. 32) y fortalecer la opinión pública que se convierte en el escenario para formar sujetos activos, racionales, de palabra y capaces de llegar a acuerdos. Este es uno de los aspectos donde la ciudadanía es una tarea.

La vivencia de la democracia se evidencia mediante la participación activa de los ciudadanos que desarrollan sus diversas dimensiones como su libertad, el desarrollo humano (sostenible), la igualdad social, política y moral, los cuales son derechos instituidos y que deben ser garantizados por el Estado, a lo que Cortina establecería como la expresión válida de un Estado de Justicia (2012), de tal manera que la ciudadanía y la democracia van más allá de lo político, pues abarca las dimensiones, necesidades y espacios humanos donde actúa el ser humano, aunque ha de hacerlo de manera crítica en orden a la emancipación y análisis responsable de las dinámicas sociales que intentan ejercer un control económicos y social de la vida del ser humano, de tal forma que éste se convierta en un simple “reproductor social y cultural de una sociedad marcada por desigualdades significativas de poder, privilegio y

riqueza” (Giroux, 2004, p.216), a lo que Cortina establecerá como *conditio sine qua non* la autorreflexión que fundamente la realidad dialógica del sujeto determina su conducta a partir de los consensos a los que llegó con su comunidad que aceptó y comprometió con la normatividad (1985, p. 158) que se impone porque la asumen como su deber ser.

Para la formación en ciudadanía se encuentra la necesidad de vincular al estudiante en los proyectos comunes, rechazar la tendencia a buscar las certezas absolutas y resignificar la realidad desde diversos contextos, ya que solo así el aprendizaje es contextualizado, significativo y comprometido con las experiencias mismas de los estudiantes. De esta forma lo demuestran Lúquez et al (2012), quienes realizaron, mediante una metodología de aprendizaje por servicio, unos ejercicios de participación y protagonismo de los estudiantes en un contexto de diversidad cultural, favoreciendo la responsabilidad social de los universitarios. Este estudio realizado por los autores permitió inferir la imperiosa necesidad de resignificar y reestructurar el currículo de la formación en ciudadanía en relación con las demás cátedras tanto en la educación básica como la superior, y más aún en la emergente terciaria y continuada, donde se vinculen las emociones, las competencias cognitivas y las ético-sociales (Lúquez et al., 2012, p.482) de cara a la configuración de un mundo más humano que respete incluso lo vivo no humano.

Así, el estudiante aprende a tomar control de sí mismo y, en compañía del otro, toma posesión de los destinos de su entorno. Formar para la paz es vital tener en cuenta algunos criterios. Aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio, aprender a empoderarse produciendo conocimiento (Bedoya-Santana, 2003, p. 3). De manera indiscutible una de las tareas de la ciudadanía como tarea, esto es un proyecto inacabado ha de ser la lucha por no seguir en el discurso controlador de preparar consumidores en lugar de ciudadanos, partiendo de la ineludible e inextricable primacía de los valores democráticos sobre la cultura empresarial y los valores comerciales (Giroux, 2003, p. 83) en un contexto relacional entre el ser humano y todo lo vivo no humano. Al respecto, Cortina plantea que es necesario definir un *ethos*, es decir, “un carácter personal y

social predispuesto a no expoliar la naturaleza, sino a colaborar en su desarrollo” (2012, p. 145), porque no basta con buscar soluciones tecnológicas a un gran problema que tenemos delante nuestro, es decir, con la tecnología se solucionan algunas problemáticas, generando otras que pueden ser más graves aún. De ahí que una respuesta preventiva eficaz sea el cultivo de una actitud, entre todas las personas, ante la naturaleza sin manipularla y hacerlo público ante los demás.

El ciudadano ideal es una tarea de todos los maestros, y la pretensión de este trabajo lo buscará mediante un proceso pedagógico de apropiación del entorno, la generación de espacios democráticos de tal forma que sea aquel cuyas actitudes y comportamientos se ajusten a los valores relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, pluralidad y participación), al cumplimiento de las obligaciones sociales (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), a la autorrealización (sujeto autónomo), a la ayuda al más débil (solidaridad) y a la defensa de un medioambiente saludable y sostenible (citado por Giraldo y Zuluaga, 2015, p. 14). Unido a esto, un nuevo contexto que debe asumir la educación y la pedagogía es la búsqueda de escenarios para la democracia y la ciudadanía global, a partir de conocimientos que integren la vida, la justicia y la transformación del mundo de la vida (Cortina, 1995, p. 41). En este mismo orden de ideas es importante mencionar unas palabras de Adela Cortina en una conferencia que impartió en el año 2009:

El tercer pilar de una democracia comunicativa son sus ciudadanos. Y aquí, como en los demás puntos, vuelve a ser central el papel de la educación porque es necesario formar ciudadanos autónomos y solidarios, capaces de formarse un juicio sobre lo justo, preocupados por descubrir junto con sus conciudadanos qué es lo justo, empeñados en la tarea de ponerlo por obra en la vida cotidiana. Para eso hace falta –creo yo– cultivar una razón cordial. Porque conocemos la justicia no sólo por la razón, sino también por el corazón (2009, p. 26)

Por estas razones, este ciudadano debe ser visto, como se ha intentado sostener en este texto, como un sujeto que responde a las necesidades no solamente de su mundo de la vida

inmediato, sino que comprende su posición y acción en relación con el mundo en donde supera la concepción clásica y se abre a la multiculturalidad (Garzón, 2013, p. 76) y al cosmopolitismo que permite vislumbrar la utopía de una humanidad común universal que supera los límites dados por las políticas hegemónicas del sistema capitalista, a lo que Tejedor y Rodríguez (2008) complementan que una de las labores de los docentes, maestros y pedagogos ha de ser el reordenamiento del acceso al conocimiento y su discernimiento para crear escenarios transformadores de la condición humana con acciones significativas que elimine toda tendencia a la desigualdad social y, en palabras de Giroux, asuma un papel de pie de lucha por reivindicar el papel de la universidad ante los dispositivos de control tanto nacional como a nivel internacional (2003, p. 42) que socavan y dejan en el desierto poblado de aullidos las iniciativas emergentes de la academia universitaria por transformar el mundo humanizando al hombre que está advirtiéndose un nuevo mundo en el que sólo será posible experimentarlo en un diálogo y pensamiento desde el Sur, es decir, lo que Hoyos (2011) comenta de iniciar el proceso crítico de liberarse de las lógicas del mercado y pensar el mundo en un horizonte de comprensión de apertura al mundo con valores que se complementan y traducen en comportamientos humanizados de respeto al otro y lo otro.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

FORMAR CIUDADANOS: UN ASUNTO DE PEDAGOGÍA

La academia universitaria tiene la misión de generar procesos inter y transdisciplinarios, integrando un diálogo de saberes con la intención de deconstruir aquellos discursos hegemónicos de la vida de cada sujeto. Esta resistencia educativa y pedagógica nace al hacer una lectura crítica, responsable, transformadora y emancipadora del entorno vital del otro que construye su identidad cultural y social como ciudadano y agente político.

En este trabajo se apuesta, entonces, por una pedagogía crítica, la cual parte de una serie de contextualizaciones, de un análisis de la realidad de la educación como sistema, y del papel que llevan a cabo tanto el docente, los estudiantes y padres como la institucionalidad misma. De esta forma, se lucha por una reforma a las políticas educativas y culturales, en donde lo económico-político no subordine la educación para sus fines de control de la vida del sujeto (Hernández A., 2016).

Se parte de la convicción que estamos ante una sociedad que ha olvidado su historia, su herencia cultural, ancestral, y ha asumido diversas caras venidas de otras regiones radicalmente diferentes a la nuestra. Los “criollos” de la independencia se convencieron que la mejor clase era aquella que bebió del pensamiento ilustrado francés y que vive bajo el refinamiento de los ingleses, y así los campesinos y los indígenas fueron considerados como los sin clase y poco dignos del concepto ciudadano, como para mencionar un ejemplo evidente de ese olvido.

Ese olvido de nuestra historia es una irresponsabilidad que llevamos a cuentas, porque se dejó a un lado la riqueza del saber de nuestros aborígenes, de las enseñanzas del cuidado de nuestra madre tierra, de las tradiciones, y se intentó adaptar las costumbres de naciones de “más desarrollo”, proyección y disciplina, en un contexto caracterizado por la diversidad de lenguas, idiosincrasias e identidades. El desconocimiento de esta condición es la irresponsabilidad generacional con la que vivimos y que no hemos aceptado, lo que nos ha llevado a coexistir con la pobreza mental y la falta de cohesión social para construir un proyecto común de pensar, decidir y actuar como ciudadanos glociales, término que se convierte en eje central de esta propuesta de trabajo.

Ahora bien, la universidad debe formar ciudadanos que respondan a una necesidad de sostenibilidad, o simplemente se convertirá en un escenario teatral de empleados en formación a merced de las políticas de aquellos que están en el poder. Ésta se encuentra en una serie de tensiones que no puede eludir ni cerrar los ojos, pues no puede dejar a un lado el dolor y la miseria de los menos favorecidos, y vender su “estar-ahí” ante las políticas multinacionales, cuyo único poder está representado en el dinero, y actualmente en la información, la comunicación y la tecnología.

Sigue siendo una pregunta válida para el momento si el conocimiento es igual a poder y cómo se está utilizando; y ante ello, cómo la universidad representa una transformación de lo humano y de lo vivo no humano para defender su dignidad, o si se utiliza para mantener el statu quo que favorece a tan sólo unos pocos. Además, al constatar que emergen problemáticas de orden global como la xenofobia, el desplazamiento forzado, el hambre, el terrorismo, la degradación del medio ambiente, y las reacciones de un extremo chauvinismo

en países del Norte, evidentemente los más pobres, desfavorecidos, inmigrantes - y lo vivo no humano - son los que sufren las consecuencias de abandonar su entorno vital, su cultura y sus razones de su estar-ahí en el mundo, viéndose abocados a vivir en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, cuando les permiten la entrada para intentar reiniciar su vida en un lugar donde ya no se sienten ni autocomprenden como sujetos con historia y territorio.

Es tarea de los pedagogos, investigadores sociales y de todos los ciudadanos reconocer al país en su ahora evidente complejidad, reinterpretar su historia, y en esa medida reformar radicalmente sus instituciones, renovar las costumbres políticas, asumir el desafío de hacer verdaderamente iguales ante la ley a los ciudadanos, buscar la solidaridad nacional no en la letra, sino en el estilo mismo de su acción política, y adelantar un gran esfuerzo de dignificación de la comunidad y de elevación de la autoestima de los ciudadanos.

De ahí que la pedagogía asuma, como uno de sus retos, dentro y fuera del aula, la lucha por la ciudadanía (Giroux, 2012), y la resistencia por una revolución de la educación que Colombia requiere con urgencia, partiendo de una resignificación y una redefinición de los ideales nacionales, la superación de los prejuicios y las mezquindades de los complejos de esta sociedad, toda vez que se ha minusvalorizado la riqueza de la diversidad en todos los sentidos que caracteriza la sociedad colombiana.

Así lo comenta William Ospina: “Colombia no alcanzará los beneficios de la modernidad si no se atreve a mirarse en el espejo de su complejidad y si no asume el deber de aceptarse a sí misma, de permitirle a todo ciudadano el ejercicio de su libertad pero asignándole a cada uno la medida de su responsabilidad” (2013, p. 88). Esta meta con visos de utopía, realmente tendrá lugar si se forma a cada sujeto para autocomprenderse como sujeto social, político y cultural en compañía del otro en medio de lo otro, para comprometerse con el futuro de su entorno vital, que nos hermana a todos los seres humanos, como es nuestro planeta Tierra.

Bajo esta concienciación, es que cada ciudadano será capaz de grandes decisiones políticas, de iniciativas económicas y sociales, de procesos culturales y educativos, reconciliado con su memoria, con su territorio y con su propia originalidad. Esta es la labor de la educación y

de la pedagogía, la cual se apuesta por una visión crítica para momentos críticos donde los discursos, los sujetos, las instituciones y las ideologías se ven obligadas a resignificarse y tomar una postura concreta ante la búsqueda de sentido de la dignidad humana, y de caminos para construir una sociedad autóctona, pacífica, dialogante con el otro y protectora de lo otro.

1.1.Generalidades de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica tiene una influencia filosófica de primer orden, y especialmente desde la Escuela de Frankfurt, desde la primera y segunda generaciones, de las que se heredó la preocupación por generar un conocimiento significativo, emancipador y transformador del entorno vital en compañía del otro, entendido como un sujeto racional, capaz de palabra y de generar acuerdos que involucren el mundo de la vida. Desde Jürgen Habermas se entiende que la razón sí puede liberar a las sociedades modernas, ya que sus predecesores afirmaban lo contrario, pues le quitaban la posibilidad de imaginar, crear y transformar el mundo de la vida. Su pensamiento está basado en categorías de la acción comunicativa y la ética del discurso, cuya comprensión del ser humano como un ser creativo y sensual, se desarrolla mediante acciones racionales intencionadas e interacciones con el otro mediante el lenguaje (Bórquez, 2006, p.70).

En vista que el lenguaje “se intersecta con el poder por la manera en que las maneras lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos (...), proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado, y así mismo construir subjetividades” (Giroux, 2012, p. 206), también coexiste en el hombre una acción estratégica para que, en la interacción con el otro, logren unos objetivos “acordados”, lo que implica que en el quehacer humano discurren intencionalidad y estrategia para lograr la transformación social.

Esta transformación social es posible, ya que mediante la acción comunicativa, el individuo no construye sus propios éxitos, sino que los pone en diálogo con los otros con la condición que sean capaces de armonizarse en proyectos comunes para llegar a una “comprensión comunicativa” (Bórquez, 2006, p.70). Por tal razón, es importante tener en cuenta que para

Habermas es necesario derrumbar los límites de toda comunicación como los prejuicios, las ideas performativas sociales y culturales y abrir las condiciones de posibilidad para expresar las ideas y defenderlas, argumentativamente, ante las críticas.

Para Habermas el ser humano se autoidentifica y compromete en la esfera pública que entiende como el “espacio legalmente privado en el que individuos sin estatus oficial discuten asuntos de interés general y buscan persuadirse los unos a los otros por medio de la argumentación racional y la crítica” (Bórquez, 2006, p.72). En este sentido, su racionalidad comunicativa le permite posicionarse y llegar a construir e influir en lo político, ya que se deben dar unas condiciones de posibilidad, tales como el respeto a los argumentos de los participantes que sean acordes con los intereses del grupo; defender cada uno sus posturas con argumentos sin manipulación, fuerza o amenaza; además, respetar las normas de los acuerdos y comprometerse con éstos.

Es así que para la pedagogía crítica en la línea comunicativa, “la escuela debe ejercitarse el diálogo crítico, racional y argumentativo, con el fin de educar a los alumnos en un ámbito público y configurar en ellos un comportamiento solidario, emancipatorio y democrático” (Bórquez, 2006, p.80), ya que “producen formas de regulación política y moral que se hallan íntimamente relacionadas con las tecnologías de poder que producen asimetrías en las capacidades de los individuos y de los grupos para definir sus necesidades y hacerlas realidad (Giroux, 212, p. 205). Lo anterior conlleva a comprender que la pedagogía en un sentido crítico integra sociedad, educación y política, en cuanto que en el aula se analiza la realidad desde diversos ángulos para iniciar una lectura crítica cultural y un proceso de transformación del mundo de la vida de los sujetos.

Si algunos pedagogos afirmaron que la escuela es solamente una institución reproduccionista, esta tendencia, en la que nos circunscribimos, tiene la convicción de comprender a los sujetos del acto educativo y pedagógico, como capaces de transformar su mundo de la vida, y que pueden construir un saber dialógico-intersubjetivo, originado de la misma investigación del quehacer del maestro en el aula con sus estudiantes en medio de un entorno educativo en un marco de comprensión de posibilidad y de incertidumbre creativos, responsables, emancipadores y transformadores.

La pedagogía crítica comunicativa parte de una serie de contextualizaciones, de unos análisis de la realidad de la educación como sistema, y del papel que llevan a cabo tanto el docente, los estudiantes, padres y las instituciones. Así, entonces, establecen que se exige una reforma a las políticas educativas, en donde lo económico-político no subordine la educación para sus fines, en cuanto que ideología, poder y hegemonía se convierten en categorías esenciales para comprender críticamente la dinámica de la educación en todo entorno social con el fin de transformarlo en su totalidad. Por tal razón se establece que esta pedagogía “requiere de un lenguaje de posibilidad, de un lenguaje que proporcione la base pedagógica para enseñar la democracia, a la vez que convierte a la escuela en una institución más democrática” (Giroux, 2012, p. 165).

Se habla de la necesidad de una revolución pedagógica a todo nivel, es decir, en las mentes, conciencias y modelos donde el estudiante comprenda su posición en el entorno, se relacione con los demás en tolerancia, respeto y autonomía relativa, y se comprometa con sus decisiones. Para tal efecto, es vital que se realice un cambio radical en la interacción docente-estudiante-sociedad, pues esta triada es la que posibilita los diferentes y efectivos cambios que transformarán el entorno de lo humano que incluye lo ambiental.

Esta pedagogía está influenciada en autores como Habermas, Deleuze, Guattari, Derrida, Foucault y Lyotard, entre otros, los cuales, al aplicarlos en el contexto de lo pedagógico, revolucionan el paradigma educativo, en vista que llevan a hacer una lectura contextualizada y a pensar la realidad de modo diferente que emancipa la mente y la inteligencia. En el contexto latinoamericano Paulo Freire (1921-1997) se destaca por desarrollar una pedagogía crítica que libera el pensamiento de los menos favorecidos, impulsándolos a reconocerse a sí mismos como capaces de transformar su ambiente vital. Así lo afirma Bórquez:

este pensador brasileño puso en práctica su método de alfabetización, cuyo fin último no será sólo enseñar a leer y a escribir, sino a liberar a los oprimidos de la domesticación ejercida por el poder, a través del desarrollo de sus capacidades críticas-reflexivas, que provoca en los educandos la conciencia de la necesidad de cambiar la sociedad injusta (2006, p.145).

Esta liberación de la mente y del veto que el sistema impone en sus capacidades a los oprimidos no será posible por medio de la educación tradicional y cerrada. La educación y la pedagogía deben fomentar una sociedad democrática y ciudadana, es decir, formada en la autonomía, en el reconocimiento de sí mismos mediante el encuentro con el otro en medio de lo otro, en el respeto por el bien común que se construye glocal o cosmopolitamente. Además, deberá generar espacios donde todos estén dispuestos al diálogo, a la participación activa y comunitaria, comportando un espíritu crítico para superar la ingenuidad y los pensamientos mágicos que nublan la realidad de las cosas.

Para los pedagogos en la línea de Freire el ser humano es un sujeto histórico que construye su subjetividad y su historia en relación con el otro en medio de lo otro. Por tal razón, no puede desligarse de su ambiente vital, sino que está llamado a su transformación desde su pasado, asimilando el presente que implica llevarlo a un nivel de futuro emancipado. Lo puede lograr en cuanto que es un sujeto con conciencia de su estar-ahí con el mundo, de ser un agente crítico en construcción para resistir a la influencia opresora, y por ello, transformar su mundo mediante la palabra, el diálogo y el acuerdo.

La pedagogía crítica comprende el mundo de lo educativo como una empresa que incide en lo político, cultural y social, lo que ha generado que olvide su propia y más genuina misión; a lo que responde con el llamado de atención ante el verdadero papel de la escuela en la sociedad, de ahí que favorezca la reestructuración de los modelos, los procesos educativos y el currículo en todas sus manifestaciones, pues éste debe vincular lo teórico con la práctica, con la vida cotidiana, con los intereses, deseos y anhelos de los agentes del asunto pedagógico. Cuando se hace alusión al cuerpo, se llama la atención a la importancia de lo corporal, en cuanto existencia física, emocional, sensitiva y experiencial, es decir, a que actualmente nos hallamos ante una resistencia para aprender porque el estudiante es asumido como un receptor pasivo, y su corporalidad no tiene ninguna participación en el acto pedagógico.

Mediante el cuerpo, los sujetos expresan su intersubjetividad que es la base fundamental para dialogar mediante la palabra, gracias a la capacidad racional, argumentativa y comunicativa

que le es inherente al hombre. De esta forma, acción y reflexión se hallan inmersas en esa relación entre sujetos que presentan sus mejores argumentos para comprometerse en conjunto hacia un proyecto. La pedagogía crítica de Giroux, parte de una “política del cuerpo”, es decir, como “algo que se debe sentir e internalizar por medio de la construcción de experiencias que producían formas particulares de subjetividad” (Giroux, 2012, p.137).

Por esto, la educación y el ejercicio pedagógico debe integrar la academia y la vida de cada estudiante y docente, pues no se educa sólo la mente, sino la totalidad de la persona humana en relación con el otro, lo que la convierte en derecho, una posibilidad para transformar el mundo, y una esperanza de que otro mundo mejor es posible. Este último punto es una de las categorías que unen la pedagogía crítica con la teología de la liberación, pues el principio esperanza es un fundamento de esta lectura teológica de la realidad, su metodología integra la vida, la realidad para ser transformada y la búsqueda de los valores del Reinado de Dios en la tierra, que no son otra cosa que la libertad, la justicia, el servicio, la igualdad y el respeto absoluto al otro, desde una experiencia con Jesús, el Cristo.

Otro aspecto fundamental de esta pedagogía es precisamente la integración del cuerpo y de la mente como un todo que cambiará el mundo, porque es una urgencia la emancipación del cuerpo, la mente, las formas de aprendizaje y del conocimiento. Para la pedagogía crítica se parte de la convicción que se vive en una alienación de la realidad, en una opresión por los sistemas totalitarios venidos de la economía y del afán multinacional de globalizar la mente humana; intenta “localizar las contradicciones y discontinuidades dentro de los textos educacionales y situarlas históricamente conforme a los intereses que defienden y legitiman” (Giroux, 2012, p. 215). El siglo XXI es testigo de la influencia atroz del capitalismo que produce más desigualdad social, utilizando los medios de comunicación y la tecnología al servicio de un supuesto bienestar y estado de confort. Es vital e imprescindible tener una actitud de crítica y resistencia a través de la persuasión, el diálogo, el consenso y la interacción con el otro, articulando la realidad en concurso con el otro hacia una cultura abierta, equitativa y multicultural, de tal forma que no se siga controlando el cuerpo ni limitando las mentes como se evidencia en esta cultura posmoderna o transmoderna, según el paradigma en que se ubique cada teórico, intelectual o maestro.

Es una revolución educativa que busca eliminar todo tipo de predominancia, racismo o estrato, pues no debe existir la inferioridad cognitiva, y este particular es un diálogo de justicia social ante las instituciones estatales que deben proveer las condiciones básicas para que todos los ciudadanos tengan las mismas posibilidades para desarrollar sus capacidades. Por eso, se busca reconciliar el discurso de los ideales con el de las necesidades, el de los mínimos de justicia con los máximos de felicidad; de tal forma que la educación cumpla su misión: dar sentido al mundo en sus múltiples interpretaciones. Se entiende por discurso una “forma de producción cultural que vincula albedrío y estructura por medio de representaciones públicas y privadas que se organizan y estructuran de manera concreta dentro de las escuelas” (Giroux, 2012, p. 208), el cual se halla expresado en el texto, del que es necesario reconocer su política interna de estilo y sus maneras de abrirse para restringir las representaciones particulares de los sujetos, y comprender la forma en que silencia sus voces, y, así mismo descubrir en qué forma se podrían liberar las posibilidades que proporcionen nuevas percepciones de la comprensión humana y las prácticas sociales.

Esta pedagogía busca revolucionar los procesos entre pedagogos, estudiantes y docentes para que todos liberen su ser oprimido y se conviertan en sujetos / personas políticas en el pleno sentido de la palabra. En la perspectiva de Giroux, el estudiante se comprende como un “agente crítico, cuestionador de la forma como se produce y distribuye el conocimiento, sujeto dialogante que construye conocimiento significativo y crítico, y a la postre, emancipatorio” (2012, p. 264). Esta meta se evidenciará en cuanto se vaya rompiendo con el individualismo y con el deseo consumista, se vincule la vida política al servicio de la dignidad de la persona humana; y por último, exista, además, una conciencia de resistencia ante el sistema bajo unos principios que son la justicia, la democracia y la libertad.

Vistas así las cosas, es una pedagogía radical, histórica y solidaria que renovará las relaciones humanas de manera fresca, consensual, dialógica y contractual, ya que vinculará la justicia social con el corazón y la razón, en pro de una formación integral de la persona, del ciudadano. La razón para vincular pedagogía y ciudadanía surge de una pretensión de comprender al maestro como un facilitador de la comunicación que genere espacios abiertos

para el debate, la participación de todos, una formación ética para el diálogo y una decidida convicción por la democracia. Ya lo afirmó Freire:

Reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal de los directores, estimular la mayor participación de los alumnos, profesores, madres, padres, de la comunidad escolar; ya que la democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república (1994, p. 93).

Por lo tanto, esta construcción de vida democrática dentro y fuera de las aulas, parte de la apropiación conjunta de formas de conocimiento que existan fuera de la experiencia inmediata de la vida del estudiante, con el fin de ampliar su sentido de comprensión y posibilidad (Giroux, 2012, p. 167). En función de esta misión, es decir de formar ciudadanos del y para el mundo, se debe considerar como un imperativo político que lleve a una renovadora praxis liberadora de los sistemas hegemónicos, a partir de las cosmovisiones y perspectivas del entorno inmediato, construyendo su autocomprensión de cara a un mundo globalizado. Este ciudadano ha de ser consciente de sus derechos y por éstos ha de definir sus máximas de comportamiento en relación con el encuentro con el otro, lo otro y el absolutamente Otro, como expresión de su dimensión trascendente; debe ser respetuoso de sus deberes y compromisos que adquiere de común acuerdo con su comunidad social a la que se integra e identifica, ya que sólo así ejercerá coherentemente la democracia, en cuanto que se entiende como sujeto histórico, autónomo y empoderado de su tiempo, espacio, historia y su cultura.

Sólo así podrá transformar su realidad personal con sus mínimos de bienestar en dirección a los máximos de calidad de vida, basados en lo que Giroux define como instancias de producción cultural, ya que es tarea de la pedagogía crítica “examinar la manera en que los procesos culturales se producen y transforman dentro de tres campos particulares del discurso: el de la producción, del análisis del texto, y el de las culturas vividas” (Giroux, 2012, p. 208).

Así entonces, se aboga por una construcción de nueva ciudadanía en que se aprenda a cuestionar críticamente la realidad y proponga nuevas alternativas ante el Estado y la Sociedad Civil, además que generará nuevo conocimiento con responsabilidades y compromisos para el ejercicio democrático del poder, basado en un sistema de valores que fortalecen una ética que favorece el diálogo, la solidaridad generacional y la lucha por una ciudadanía sensible a los problemas de orden global que aqueja a la humanidad entera con premisas de diversidad, apertura a alternativas económicas, de búsqueda de calidad de vida para establecer nuevas formas de ver, sentir y ser en el mundo de la vida.

El ciudadano que se busca formar es un sujeto que construye, en conjunto con el otro, una subjetividad capaz de ejercer la praxis liberadora de las comunidades que viven en la opresión, marcados por la influencia de la productividad, la eficiencia y la competencia individual. Estas metas serán posibles en cuanto que surja en el aula una pedagogía crítica que enseñe a ver en el otro un sujeto como interlocutor válido, de derechos y capaz de dialogar entre los máximos que buscan una calidad de vida y unos mínimos que sustentan un bienestar, los cuales es necesario comprenderlos en una emergente forma de ver el mundo y que es posible transformarlo en términos de desarrollo local, fortaleciendo la asociación, el cooperativismo en aquellas regiones oprimidas y convertirlas en agentes autogestionadores de su propio crecimiento integral.

1.2. Dimensiones de la pedagogía crítica y su relación con la ciudadanía

La pedagogía crítica se mueve en cuatro dimensiones: la lectura de una realidad experimentada, los máximos y mínimos que forman una cultura, los medios alternativos para generar el cambio y una perspectiva de futuro que resignifica cada instante de la vida en el mundo de la vida. Así lo definió Freire: “En la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, lo central es el momento en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (1994, p. 95).

Las tareas de formación en ciudadanía, “una vez transformada la realidad opresora”, se apoyarán en una pedagogía que deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1994, p. 100). En el aula se deben construir el futuro que se quiere, el espacio que anhelamos, el cuidado para el acceso a los recursos y el control para llevar a cabo las acciones y funciones de cada sujeto activo, de cada ciudadano.

Es tarea del maestro como intelectual recuperar la cultura, la historia, la identidad de los pueblos, de los conocimientos para comprender el mundo de la vida y de lo humano, incluyendo una ecología de saberes que contrarreste los intereses del conocimiento opresor, mediante estrategias participativas y dinámicas vivenciales que nacen de la experiencia, el relato y la memoria; en sí, pretende promover la individualidad de cada sujeto, su autonomía y libertad, mediante la apertura del estudiante a su mundo, y promover su inteligencia y creatividad.

La lucha por una sociedad abierta, crítica y democrática sustentan el pensamiento de Giroux, y de ahí su propuesta por una pedagogía crítica radical que no esté sustentada en “la lógica de la necesidad y de la eficiencia, las cuales han sido mediadas a través del discurso político de la integración y el consenso” (Giroux, 1997, p.102). Por tal razón, la escuela debe brindar los espacios para que el sujeto participe activamente de su aprendizaje, tome conciencia de sí mismo y transforme, colectivamente, su entorno vital.

Para Giroux, el conocimiento debe responder a una realidad concreta y no a arquetipos educativos que tienden a favorecer el sistema capitalista. Para ello, es necesario que se evidencie en el aula las relaciones de poder, clase y control que surge en las dinámicas sociales, culturales y políticas gracias a los medios masivos de comunicación que favorecen estándares de excelencia y calidad, ya que el poder en estas relaciones se expresa “como un conjunto de relaciones mediante el cual algunos grupos se los trata como privilegiados, en tanto que a otros se los invalida” (Giroux, 2012, p. 200). Así, la escuela no tiene un papel neutral en la formación de las sociedades, sino todo lo contrario, es un espacio esencial para desarrollar los principios fundantes de éstas.

Este proceso de formación sólo será dado por medio de la resistencia que tiene como fin “la simple apropiación y muestra de poder y, como tal, puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista (...) Por otro lado, la resistencia puede representar y expresar elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia” (Giroux, 1997, p. 137). Esto implica una apuesta por desarrollar una pedagogía que analice, discuta y transforme una realidad marcada por la discriminación de género y raza² con una decidida actividad política y la construcción de las subjetividades desde sus necesidades y deseos. Entonces, en el pensamiento de Giroux, “la pedagogía radical debe dirigir su atención principalmente hacia la investigación de las estructuras alienantes, su génesis histórica y las posibilidades de ser transformadas” (Bórquez, 2006, p.169).

Según Bórquez (2006, p.170), esta pedagogía radical se fundamenta en: a. comprender la relación que existe entre la sociedad y los agentes sociales, entre lo específico y lo universal, donde el todo es más que la suma de las partes, que interactúan entre sí, lo que favorece una mentalidad y comportamiento globales; b. que no existen verdades únicas ni tampoco se debe considerar a la ideología como neutral, sino más bien, que las explicaciones teóricas deben estar determinadas por contextos histórico-sociales, donde subyacen intereses específicos, de tal manera que el acto pedagógico resuma práctica y teoría para construir un saber emancipador y transformador del entorno inmediato; c. que debe hacerse un uso crítico de la teoría, es decir, que ésta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique.

Desde estas perspectivas el pedagogo crítico “interrelaciona concepción y práctica, pensamiento y hecho, y producción e implantación como actividades integradas que le dan a la enseñanza su significado dialéctico” (Giroux, 2012, p. 145), y la resistencia como elemento fontal para esta pedagogía radical se convierte en un constructo analítico, que contenga una sensibilidad potencial e interés en los procesos de desarrollo de la conciencia radical y la acción colectiva crítica.

² Es importante anotar que Henry Giroux es sociólogo estadounidense, donde se vive una política cultural de xenofobia, discriminación racial y de división de clases sociales.

Ante lo anterior, educar para Giroux es formar sujetos para el cambio institucional, contra la opresión y en favor de la democracia, y la escuela se convierte en ese laboratorio social que transforma, desde adentro, la sociedad y sus individuos, emancipándolos de los sistemas opresores y hegemónicos, que se reafirman utilizando diferentes medios y mediaciones que caracterizan esta sociedad de la información y la tecnología.

Por tal razón, Giroux rechaza la racionalidad técnica que considera el conocimiento como fijo e inmóvil con la pretensión de neutralidad y objetividad, los educadores deben transmitir esos saberes y alejarse de cualquier juicio de valor ante la realidad; de ahí que la legitimidad de ese conocimiento esté sustentada en el vacío argumento de la autoridad y la tradición, eliminando por completo toda posibilidad de debate argumentativo, de construcción colectiva de conocimiento y de las aulas de clase como ambientes para el saber y participación democráticos, pues no hay opción de criticar los intereses ocultos del sistema.

Según Bórquez, en relación con la formación ciudadana, la metodología, contenidos y currículo oculto promueven una conducta conformista, pasiva y adaptable al sistema social “con el fin de preservar la estabilidad y evitar, de esta manera, toda postura que critique la ideología y la racionalidad dominante” (2006, p. 172). Además, la actitud del estudiante es pasiva, acrítica ante los juicios de valor, a consumir y repetir los significados de un mundo estable, despojándolos de toda acción política que analice los intereses del sistema que lo legitiman. Sin esta formación, los estudiantes no aprenderán a cuestionar su realidad y no se convertirán en ciudadanos críticos, ya que no están preparados para ser conscientes de las prácticas dominantes del sistema, ya que “las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer influencia política en el Estado, pero ignoran cómo el Estado emplea en las escuelas constreñimientos de naturaleza política, ideológica y estructural específico” (Giroux, 1997, p. 174). Ante esta situación, Giroux establece que el estudiante crítico debe “correr riesgos y luchar dentro de las relaciones de poder existentes, con objeto de que sean capaces de modificar las bases sobre las cuales se desarrolla la vida” (2012, p. 146).

Es importante destacar lo que Giroux denomina como racionalidad emancipatoria, la cual tiene como propósito “criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente apoyar

la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual” (Bórquez, 1997, p. 238). Este tipo de racionalidad tiene como base el ser comunicativa, en cuanto que es la que posibilita que, mediante el lenguaje, se puedan generar espacios de diálogo, disensos y consensos, para lograr los mejores acuerdos y comprometerse con ellos. Además, permite que los sujetos le den un significado al mundo de la vida con una intencionalidad desde el mismo contexto social, uniendo así autorreflexión y acción social, teoría y práctica, saberes y comportamiento, ya que permite deconstruir los elementos opresivos del sistema hegemónico y reconstruye, con nuevos significados y autocomprensiones, una práctica social transformadora.

Cuando se habla de formación ciudadana desde este tipo de racionalidad, es necesario empezar por develar, desenmascarar el hecho que los seres humanos son tratados como fines y no como medios. La sociedad actual utiliza al ser humano como un medio para sus fines vía consumismo y preservación del statu quo del orden social. En un segundo momento, “construir una perspectiva crítica que incorpore bajo el concepto de totalidad, los constructos artificiales que separan las disciplinas académicas” (Bórquez, 2006, p.175), basándose en categorías como la *transdisciplinariedad* (Nicolescu, 1996), y la visión compleja de la realidad, en donde todas las partes participan de manera *auto-eco-organizada*, vinculando en el aula política, saberes específicos, cultura, relaciones sociales y valores.

Partiendo de que se entiende por aprendizaje el proceso necesario para adquirir el conocimiento (UNESCO, 2015, p. 13), éste es una práctica colectiva que permite la formación de autonomía y compromiso que llena de sentido el estar-ahí de cada ser humano, teniendo en cuenta la multidimensionalidad que expresa el contexto con el fin de generar un pleno e integral desarrollo de las sociedades. Así, entonces, es importante que los maestros se autocomprendan como agentes políticos y contribuyan a la transformación de la sociedad global con un pensamiento y actitud locales. Es decir, que posean un amplio conocimiento de su área de conocimiento específica, estén políticamente bien informados, y asuman disposición total a la búsqueda de soluciones a los problemas de su ambiente vital, pues de esta manera enseñarán a sus estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social, una preocupación por los cambios e intereses sociales y una decidida capacidad transformadora;

es decir, que estén en la capacidad, decisión y apuesta por reconstruir las relaciones entre conocimiento, poder y deseo (Giroux, 2012, p. 162).

Lo anterior Bórquez lo complementa afirmando que es necesario politizar la cultura, en cuanto que ésta nunca es neutral ante los intereses del sistema y de una clase específica, ya que utilizan diferentes medios y mecanismos para imponer el poder con una serie de significados desarrollados en prácticas sociales; de esta manera, se reconceptualizará el poder y se formularán proyectos emancipatorios en educación ciudadana que favorezca a los oprimidos por el sistema en términos de raza, sexo, religión o género (2006, p. 175).

Unido a esto, los maestros deben “descubrir las contradicciones, tensiones y resistencias que se manifiestan en la escuela y en la sociedad ampliada e indagar de qué manera éstas pueden favorecer, inspirar y ayudar en la construcción de una teoría radical de la educación ciudadana” (Bórquez, 2006, p. 175). Además, esta teoría debe “comenzar con un ensalzamiento dialéctico de crítica, la posibilidad” (Giroux, 2012, p. 204), y se agregaría de la incertidumbre como un lugar pedagógico que ofrece la interrelación de discursos, saberes y experiencias de los sujetos para descubrir y construir nuevos saberes transformadores, tanto de estudiantes como de los maestros intelectuales.

Los estudiantes deben aprender a asumir responsabilidades y compromisos con las dinámicas sociales en términos de justicia económica, solidaridad, equidad y libertad democrática, en pro de formar ciudadanos del y para el mundo, y a su vez, estructurar una teoría radical de la educación ciudadana.

Para seguir estructurando una teoría pedagógica radical para la ciudadanía es importante promover las pasiones, imaginaciones y saberes de los estudiantes para retarlos ante las fuerzas dominantes que tienden a oprimir sus existencias. En efecto, ya lo afirmó Giroux:

Los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad

que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados (2006, p. 254).

De esta manera, el conocimiento se convierte en constructo impregnado de compromiso social y crítico que se construye en el salón de clases, mediante diferentes estrategias de transdisciplinariedad y pensamiento complejo donde se enseñe que todo está interrelacionado con todo, y que puedan pensar resignificando cada aspecto de su realidad inmediata, puesta en diálogo con las demás visiones culturales y geográficas, narrando y escuchando sus relatos y memorias, basados en valores como solidaridad, justicia, respeto, libertad y democracia para pensar un mundo mejor, con participación activa en la esfera pública, ya que así se entenderá que la ciudadanía y la democracia son un estilo de vida donde se aprende a vivir con el otro en medio de lo otro.

Por lo anterior, se puede afirmar que: “Giroux describe algunas características principales del pensamiento crítico: a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico” (Cassany, p. 114).

1.3. La formación de ciudadanos críticos de su entorno cultural y político

En la pedagogía para la ciudadanía es necesario apostar en inversión a riesgo con las aulas como laboratorio de ideas para construir discursos en democracia, reflexión y ciudadanía en donde se crean nuevas realidades y propuestas por lo democrático, utilizando el conflicto como herramienta discursiva para construir respuestas alternativas de cambio a los distintos escenarios de poder y control (Mejía, 2016, p. 1). Ya lo planteaba McLaren cuando afirmó que la pedagogía crítica “es una pedagogía de la lucha de clases llevada a cabo a través de múltiples modalidades (anti-racismo, anti-sexismo, contra la homofobia, los estudios críticos sobre la discapacidad)” (2015, p. 45).

Sin embargo, la academia, y especialmente la universitaria, está alejada de la formación para la participación activa de los ciudadanos en las decisiones que afectan sus destinos,

cerrándoles los horizontes de comprensión con una perspectiva y conciencia críticas que rechacen la instrucción performativa, y a la vez deformativa, de sujetos que no nieguen toda posibilidad de condición de súbditos y de construcción de sociedades, sino de mentalidades técnicas adaptadas al paradigma eurocéntrico, productivista y consumista. Es sintomático que la crítica latinoamericana ante los cuatros pilares de la educación del documento de la UNESCO con Jacques Delors como coordinador (1996), planteara unos aprendizajes alternativos que respondieran a la realidad de los pueblos del Sur: “aprender a disfrutar a ser feliz, aprender a emprender, aprender a cuestionar y criticar, y aprender a transformar” (Mejía, 2016, p. 3). En este sentido, la pedagogía aboga por generar espacios de diálogo y de crítica frente a las dimensiones política, cultural, social y económica en las aulas, con el fin de formar estudiantes capaces para la resistencia y la lucha ante el sistema hegemónico, desde una mirada ciudadana, a lo que explicaremos con más detenimiento en lo que sigue.

La corrupción aumenta la insatisfacción de progresar en la democracia, a lo que la educación debe responder en un desarrollo de capacidades y habilidades para la convivencia social (solidaridad, participación, respeto, tolerancia, pluralidad, autolimitación, cooperación diálogo y respeto), en espacios de dignidad de vida, trabajo y apoyo para el sujeto que construye su autodeterminación, a partir de currículos contextualizados y en comunidades educativas que defiendan y promuevan su autonomía institucional.

El neoliberalismo atenta contra una plena democracia, porque obstruye el ejercicio de libertades pleno, el cumplimiento de las normas y el respeto por la diferencia. Es una realidad que subyace en este modelo todos estos valores aunque sólo en la medida que se tenga el símbolo del poder adquisitivo y competitivo, el dinero. La educación en clave latinoamericana analiza la realidad en la diversidad, la diferencia y la inclusión bajo la mirada de la necesidad de transformación de una sociedad desigual, injusta e inequitativa. En este particular, la pedagogía adopta un papel preponderante en cuanto que el docente se convierte en investigador y su aula un laboratorio social, como se ha mencionado anteriormente, que se resiste a cualquier sistema totalitario con pretensiones hegemónicas universalistas.

La memoria de los sujetos es un reto para los académicos que deben rescatar sus relatos, sus experiencias, sus diferencias que enriquecen la condición humana para eliminar de una vez por todas toda pretensión de dominación, asumiendo que el lenguaje no puede convertirse en un medio hegemónico, sino dialógico y posibilitante de comunicación de nuevas experiencias que construyen el desarrollo de una aldea global, en donde se construyen nuevas formas de subjetividad en relación con las dinámicas económicas, sociopolíticas, culturales y medioambientales.

La pedagogía crítica, cuyo objetivo fundamental para Tejedor y Rodríguez, “es la creación de una filosofía de la emancipación a través de un proceso dialógico” (2008, p. 101) en donde la persona está por encima del sistema y con la posibilidad de desarrollarse en relación con el otro y lo otro para transformar la sociedad. Por tal razón, esta pedagogía parte del proceso de interacción, diálogo, disensos y consensos, en donde cada sujeto reflexiona sobre sí mismo, se libera de sus prejuicios, y resignifica su historia como el conjunto de experiencias marcadas por sus discursos venidos de la familia, el estado, la cultura y la religión, los cuales tienen unos objetivos muy claros desde la realidad colombiana: la construcción de una pedagogía que favorezca una cultura de la paz a través de la educación, caracterizados por la defensa, protección y promoción del sentido y vivencia de los derechos de los ciudadanos; el diseño de actividades transdisciplinarias de resolución de conflictos, y un proceso de enseñanza-aprendizaje de las capacidades para la ciudadanía desde distintos enfoques como el étnico-cultural, el del discurso de género, de la diversidad sexual y religiosa, de la civilización planetaria, y el de la *antropo-política*.

Esta última característica es una de las razones por las cuales Nussbaum establece que es necesaria la educación a los ciudadanos no sólo en términos de valores, sino en términos de comportamiento político (Puyol, 2010, p. 75), de tal forma que aprenderá a analizar su realidad críticamente, lo que implica acción concreta transformadora y generadora de desarrollo integral y sostenible.

1.4. Educar para emancipar con una pedagogía *in situ*

Los momentos actuales hacen traer a la memoria inmediata la afirmación de Adorno: “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación” (1998, p. 79). Las tendencias políticas del momento nos siguen recordando que el totalitarismo está a la esquina, y que la educación debe ofrecer resistencia ante tales intereses y las “inconciencias” de las personas.

La educación no puede seguir siendo una institución reproduccionista de los ideales de los sistemas de control, ya que así sólo perdurará la barbarie, sino dada a la autorreflexión crítica que lleve a la resistencia. Para Adorno, la educación tiene dos ámbitos: el de la primera infancia, y un segundo dado para “crear un clima espiritual, cultural y social que no permita una repetición” (1998, p. 81), de tal forma que cada sujeto sea consciente de sí mismo y de su entorno vital en clave de dignidad, respeto y construcción de humanidad, o en términos de este pensador: “consecución de una conciencia cabal” (Adorno, 1998, p. 95).

Esta conciencia cabal de Adorno se podrá lograr mediante la educación y sus actos pedagógicos para impedir el avance de lo que este autor denominó esa “voluntad de agresión primitiva, de ese odio primitivo, de ese impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda la civilización salte por los aires” (1998, p. 105). Esta descripción sigue siendo certera a la hora de describir nuestra sociedad actual y que, al momento, ya se cuenta con las estrategias, mecanismos y herramientas para hacerlo un hecho. No se ha mejorado en humanidad, y es por eso que la educación tiene un papel emancipador en los sujetos para que transformen su entorno como acción responsable, crítica, dialógica y solidaria.

Todo acto educativo y pedagógico debe tener en su esencia el reconocimiento del otro como un igual y no un adversario al que se apabulla para obtener mejores beneficios, pues ello generará individuos que utilizarán todos los medios para lograr sus propios intereses. Razón tenía Adorno cuando afirmaba que la competencia es, en el fondo, un principio opuesto a una educación humana (1998, p. 110), ya que creará sujetos competentes pero no hombres libres que serán retados a superarse a sí mismos y, con ello, transformar su propio mundo de la vida. Toda educación, por tanto, antes de formar con sola información, debe darse a la misma transformación de un sujeto capaz de resignificar su entorno, desaprender sus prejuicios y co-construir un mundo mejor.

La pedagogía crítica tiene como finalidad transformar las relaciones de poder que son opresivas ante los menos favorecidos en todas las dimensiones, y que los pobres son los que soportan las peores consecuencias (Aliakbari, 2011, p. 77), a lo cual intenta empoderar a los sujetos para que, de forma dialógica, contextualizada y mediatizada por la conciencia de resistencia y transformación, se adueñen de sí mismos y de su entorno para hacerlo más humano con condiciones de calidad de vida. De ahí que su principal foco de investigación y crítica sea el sistema capitalista, con la intención de cambiar cualquier forma de dominación, opresión y subordinación de la gente marginalizada.

Según Aliakbari y Faraji, que siguen a Freire, que la pedagogía crítica rechaza la educación bancaria donde el estudiante recibe y el profesor da información sin preguntar sobre los problemas concretos de injusticia que padece la sociedad, la cual es opresiva y dividida en oprimidos y opresores (2011, p. 78), y que en el pensamiento de Joldersma (1999), este modelo es deshumanizante, porque genera sujetos pasivos con un conocimiento empaquetado, completo y fácil de transmitir, apto para individuos que están a merced del sistema (citado por Aliakbari y Faraji, 2011, p. 78).

La pedagogía crítica, entonces, es un proceso liberatorio que intenta formar conciencias emancipatorias, preparándolos para afrontar las circunstancias de su entorno y desarrollar una percepción más acertada desde sus propias existencias y experiencias, empoderándolos para transformar sus condiciones sociales en pro de una sociedad más justa y equitativa. Ello implica que, en el decir de Freire, todo acto pedagógico y educativo es político (Bórquez, 2006, p.148), en cuanto que el aula se convierte en un laboratorio para la transformación social con acciones políticas concretas que llevan a la emancipación del hombre y a una experiencia, siempre en construcción, de una justicia social.

El profesor, en esta pedagogía es una autoridad que interactúa con sus estudiantes a fin de construir los conocimientos que posibilitarán la toma de conciencia del entorno y las vías de transformación. Afirman Aliakbari y Faraji que los profesores con una pedagogía crítica hablan con sus estudiantes acerca de la sociedad y la cultura para ayudarlos a reflexionar críticamente en los aspectos que oprimen la sociedad, preparándolos para aplicar soluciones integrales en la práctica. Entonces, éste es considerado como un intelectual que se preocupa

por el conocimiento emancipatorio que ayuda a comprender cómo las relaciones de poder manipulan la vida social de las personas oprimidas (2011, p. 81).

Conocimiento, por tanto, se entiende como “el núcleo de todo debate sobre el aprendizaje y modo en que los individuos y sociedades dan un sentido a la experiencia”, y describe las categorías que lo incluyen: información, entendimiento, competencias, valores y actitudes adquiridos mediante el aprendizaje (Unesco, 2015, p. 13). Los nuevos conocimientos, por tanto, son creaciones conjuntas, democráticas, contextualizadas y resolutivas ante el reto de transformar el mundo de la vida.

Un acto pedagógico en sentido de lo crítico reconoce las voces, discursos, identidades y memorias de los oprimidos, de tal forma que el conocimiento que se construye surge de las mismas problemáticas de sus sujetos. En esa medida, se genera un nuevo saber, que incluye teoría y práctica, rechaza la marginalización y los intereses de control y reproducción del statu quo del sistema hegemónico, y se convierte al estudiante en agente activo para el cambio social. Esta praxis nace de un diálogo crítico entre profesor y estudiante que hacen de la teoría una práctica transformadora en donde incluyen los intereses personales reflejados en los proyectos comunes de su mundo de la vida.

Lo anterior sólo será posible si se establece como punto de partida la consideración de los derechos humanos y la dignidad de cada sujeto, basándose en un lenguaje crítico entre profesores y estudiantes con una interacción horizontal y sensible que atienda los relatos de todos los actores del acto pedagógico. Así, se podrá leer el mundo en clave crítica y transformadora. Según Aliakbari y Faraji, para Freire el diálogo es la base de una educación crítica, ya que envuelve activamente a los estudiantes en su propia educación (2011, p. 82), pues todas las voces son escuchadas para construir entre todos soluciones que benefician a todos y cada uno de los sujetos sociales, pues “únicamente el diálogo, el cual requiere de un pensamiento crítico, es capaz de generar pensamiento crítico. Sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación, no puede haber verdadera educación” (Freire, 1970). Por esta razón es que Osorio afirma que: “el mismo Freire desarrolló un tipo de práctica pedagógica que no aspiraba a elaborar certidumbres cerradas sino mapas intelectuales y políticos abiertos a la recreación constante” (2012, p. 2), y en la perspectiva de Giroux, esta

práctica debe mantener una naturaleza relacional del modo de generación de conocimiento, es decir, la tríada entre subjetividades, objetos y prácticas sociales, dentro de relaciones específicas de poder (2012, p. 236).

La educación, por tanto, considera al sujeto como un ser en proyecto inmerso en unas redes sociales, culturales y políticas que están impregnadas de valores que se configuran en el encuentro dialógico con el otro en medio de lo otro, integrando no solamente los intereses personales sino de orden universal por los mismos actores que establecen su validez sin exclusión alguna por parte de esa comunidad dialógica (Vila, 2004, p. 3). En esta comunidad se toma igual consideración sus participaciones llevadas a cabo en acciones comunicativas dialógicas y no monológicas, de tal manera que surge una función consensuadora como expresión de una voluntad conjunta real. Ya lo afirmó Habermas: “únicamente un proceso de entendimiento intersubjetivo puede conducir a un acuerdo que sea de carácter reflexivo: sólo entonces, pueden saber los participantes que se han convencido conjuntamente de algo” (1991, p. 98).

Para la pedagogía crítica, como lo afirma Osorio, “el mundo de la vida cotidiana emerge como un espacio temático clave” (2012, p. 2) en el que la emancipación se convierte en una categoría de las metodologías alternativas de orden cualitativo, recuperando la memoria, los relatos e historias de vida y los saberes populares para develar las relaciones entre poder-saber de los educadores y del mundo-vida del hombre que intenta sobrevivir ante los sistemas de poder y control. Este tipo de pedagogía intenta resignificar la comunicabilidad mediante un diálogo intercultural que forme en la capacidad transformadora que surge en la vida cotidiana de los ciudadanos.

Para Osorio la educación se define como: “construcción de sentidos y posibilidades de un pensamiento crítico (fuente hermenéutica), construcción de sujetos actuando en diversos espacios y movimientos (fuente crítica); y ruptura del claustro del pensamiento único y reinención del poder ciudadano (fuente ciudadanista)” (2012, p. 3). Así pues, una formación en ciudadanía es la expresión de las metas de la pedagogía crítica, como una condición crucial para la participación, el diálogo en la esfera pública, pues como afirma este autor, “la pedagogía debe reconstituirse como teoría de las relaciones sociales del saber y del conocimiento y eje de la cultura en un contexto global” (2012, p. 4).

La pedagogía crítica comprende el conocimiento como proceso, fomenta los intercambios sociales y culturales, permitiendo el develamiento de los mecanismos y estructuras de poder (social, política, económica, cultural y educacional), desenvolviéndose y actuando para obtener una comprensión más sofisticada el mundo y del hecho educativo, en clave de sufrimiento humano (Carvalho et al, 2013, p. 409). Esta forma de hacer pedagogía que vincula lo teórico y lo práctico critica la racionalidad instrumental de la modernidad como una categoría opresora en la sociedad actual, marcada por la tecnología y la técnica como fines en sí mismos, dejando al hombre como consumidor obediente.

Por tal razón, la emancipación es una respuesta obligada para el maestro intelectual que desea estudiantes con pensamiento crítico, y la resistencia es la forma de responder del estudiante que se preocupa por su entorno. Ambos agentes activos y políticos comprenden el poder hegemónico de las ideologías que intentan normalizar el comportamiento de los sujetos, gracias a los medios de comunicación y el lenguaje como herramienta de regulación social.

Además, entiende la cultura como un espacio de lucha y deliberación para construir disensos y consensos para construir una sociedad más justa, democrática y equitativa, guiados por el docente que amplía el horizonte de posibilidades para vivir un mundo mejor y enfrentarse a los intereses que coexisten en el mundo, porque comprende su práctica pedagógica como moral y política, en cuanto que le proporciona un aprendizaje reflexivo para “conquistar su autonomía en la toma de decisiones que provocan cambios en la sociedad, y para el funcionamiento de la democracia” (Carvalho et al, 2013, p.411).

De ahí que la indignación, como actitud positiva de rechazo ante toda forma de discriminación y exclusión, se convierta en una expresión de los profesores, quienes generan espacios de diálogo abierto y responsable en sus aulas, que se forman como laboratorios de liberación y análisis sociopolítico. El mismo Giroux comprende que deben ser esferas públicas democráticas con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y a mejorar las posibilidades humanas (2012, p. 59).

Los estudiantes, por tanto, se convierten en agentes políticos que repiensen su conocimiento, su cultura, su propia existencia en clave de relaciones de poder y dominación. Esta relación

de poder – cultura atraviesa la vida de cada sujeto en relación con el otro y lo otro, ya que se ve alienado por aquellos dispositivos de control que el sistema establece, generando “nuevos seres compuestos de fragmentos mezclados, creando lo impersonal, la cuantificación, la racionalidad utilitaria y la conciencia alienada del *homo economicus*” (McLaren, 2015, p. 31), aunque con la posibilidad de levantarse, esto es, tomar conciencia de sí, emanciparse de sí mismo, resignificar su estar-ahí con el otro y lo otro, comprometerse libre y autónomamente con la causa social, y decidirse por la transformación de su entorno vital, en justicia, igualdad y calidad de vida. Giroux comprende que esta es una de las labores fundamentales del pedagogo crítico, en cuanto que la lucha y resistencia ante los sistemas hegemónicos se da en el plano de la deconstrucción, y más aún en la labor de “cambiar aquellas formas de poder económico y político que fomentan el sufrimiento y la explotación humanos” (Giroux, 2012, p. 113).

Atravesar las fronteras mentales y culturales (Giroux, 1992) significa que en las aulas se comuniquen las culturas como iguales en condiciones y posibilidades, mediante un diálogo auténtico, permitirá, en términos de Mayo (2005), que todos los sujetos sin importar su tradición cultural, religiosa, social, sexual o política sean integrantes de un mismo entorno vital en el proceso educativo. Esta apuesta pedagógica permitirá que los sujetos se escuchen, es decir, se abran a ese nuevo mundo que es la otra persona (2005, p. 50), y que “envuelva los saberes de los pueblos subyugados y reprimidos en un movimiento interactivo con perspectivas, saberes, conocimientos sistematizados importantes tanto para la práctica pedagógica como para la acción política” (Carvalho et al, 2013, p. 413).

Un elemento que rescata Mayo de la pedagogía crítica es el compromiso que adquieren los sujetos con su herencia cultural con sus representaciones, las cuales pueden coexistir mediante un diálogo sereno y responsable (2012, p. 51). Así, mediante los actos pedagógicos se incluyen los relatos multiétnicos que redundan en una formación de ciudadanos del mundo (Cortina, 1997), en los que cada uno, en la escucha del otro, se autocomprende e identifica en sus propios rasgos culturales.

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales

y económicas del orden social en general. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1995, p. 270)

Ahora bien, la pedagogía crítica al analizar la realidad del hombre de hoy no desconoce que debe contextualizarlo desde un mundo globalizado, el cual según McLaren, es una forma de imperialismo donde la clase obrera ha tomado otros matices (Aguirre, 2001, p. 96), ubicados dentro de una escala de vida según criterios de competitividad, mercantilizando sus vidas mediante mecanismos de control (McLaren, 2015, p. 41). Además, este fenómeno ideológico del capitalismo mantiene, en realidad, los intereses de las multinacionales enajenando la vida de las clases obreras y de los menos favorecidos, estableciéndola como una lógica cultural. Así pues, el maestro pedagogo crítico debe advertir un sentido de lucha por crear una justicia social a escala global desde las aulas y los más pequeños hasta los profesionales.

Por eso es que McLaren afirma:

(...)Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles (1995, p.125).

Ese mejor mundo de los posibles que habló Leibniz, debe ser resignificado en todas sus dimensiones, ser transformado por ciudadanos que se resisten al sistema hegemónico con maestros pedagogos, intelectuales transformativos e investigadores críticos (Giroux, 2012, p. 145), que piensan sus prácticas pedagógicas para construir nuevos saberes. El maestro, por tanto, se convierte en un agente político que lee, en compañía de sus estudiantes, la historia mezclada entre luchas y resistencias, hacia una transformación de las condiciones socioculturales de los excluidos.

En este sentido, la relación economía y ciudadanía está mediada por los avatares históricos en que el sujeto ha incursionado en el ejercicio de su voz y las decisiones a las que han llegado para la construcción de la sociedad, es al decir de Farrés, un “resultado necesariamente histórico” (2010, p. 38). Es importante anotar con Jaeger que cada ciudadano griego tenía clara la distinción entre lo que era suyo y lo común (1945, p. 111), estableciendo dos órdenes de su existencia, y que en el proceso dinámico de interrelaciones, incluso geopolíticas, se fueron afianzando lo económico ante lo político, entiéndase lo público, y se evidencia cuando se fueron destruyendo las comunidades basadas en el parentesco y la ley fue asumiendo esa función.

Farrés afirma que “no bastaba con estar vivo, hacía falta una cierta calidad de vida; y esa vida de calidad se encontraba en la política, por tanto, más allá de las necesidades y productos de la economía” (2010, p. 40), lo cual hace pensar que la ciudadanía era un don expresado en la libertad de los pocos que tenían acceso, gracias a los bienes económicos que poseían para lograr esa calidad. Libertad en los griegos según Farrés es “una cuestión política que no se reduce a los menesteres particulares; es un campo común, abierto a la virtud, teñido de belleza” (2010, p. 44), y ello sólo era posible no por el hecho de nacer o por un título jurídico que así la otorgase, sino por tener propiedad y buena fortuna, lo que lleva a concluir que la ciudadanía que estaba representada en la libertad, estaba mediada por la economía.

Sin embargo, en todo proceso pedagógico, desde lo crítico, es una intención que el estudiante se comprenda como sujeto activo que se circunscribe en un contexto de resistencia ante la dominación capitalista que le enajena de sí mismo, asumiéndolo como un individuo consumista, preparándolo, en teoría y práctica, colectivamente para que se libere a sí mismo.

Esta actitud académica recibe de suyo una complejidad, tanto por la formación de las conciencias de los estudiantes, como por la reactualización y resignificación de los conceptos para pensar críticamente la realidad. Solamente desde un abordaje multidimensional y diverso en metodologías, se fundamentará y orientará una educación liberadora, en donde se incluye, como ya se había mencionado, los sentimientos, discursos, diálogos y perspectivas interculturales.

1.5. El maestro desde la pedagogía crítica

El maestro en clave crítica debe ser un profesional reflexivo y práctico con sentido de totalidad y visión *glocal* del mundo y de los hombres; debe ser un sujeto activo y proactivo que motiva a sus estudiantes, en primera instancia, escuchándolos como sujetos y no como objetos; son intelectuales que investigan en el aula con sus estudiantes acerca de los problemas sociales sin caer en el activismo ni en el asistencialismo; son maestros de la sospecha ante las representaciones de aquellos constructos que hacen parte del discurso occidental y eurocéntrico; son conocedores de economía política y del modo como los sistemas segregan, discriminan y oprimen a los menos favorecidos; son sujetos políticos que apuestan por superar las fronteras mentales, sociales, políticas y culturales, reconociendo los valores de sujetos de otras culturas, pues su aula es un laboratorio de ideas y de construcción de subjetividades para una democracia multicultural (Mayo, 2012, p. 53).

La pedagogía, como acción haciéndose y pensándose en continuo, se ubica entre la verdad y la utopía, en el que la concientización del oprimido es un principio fundamental para que la escuela, entendida como un lugar de conflicto y producción de experiencias vividas (Giroux, 2012, p.204), y el educador, como intelectual, agente político y generador de espacios de crítica, diálogo de saberes y transformador de entornos vitales, sean los mediadores del proceso. Tomar conciencia del proceso implica que cada sujeto aprende para intervenir en la realidad y así modificar su situación de dominado (Carvalho et al, 2013, 415), ya que se ubica dentro de una formación abierta, interrelacional y siempre en construcción para la acción política.

El sujeto pedagógico se constituye como aquel sujeto histórico que toma conciencia de sí mismo, de su entorno histórico y de la problemática que los embarga y reta como agente transformador de su estar-ahí en el mundo con una inteligencia, también histórica, como posibilidad, en cuanto capacidad dialógica de análisis, integración y proyección transformadora.

Estableciendo un paralelo entre lo que plantean Carvalho et al, en relación con la formación de ciudadanos y la Educación en DD.HH., éstas están íntimamente ligadas ya que se sustentan en los mismos valores y metas tales como la justicia social, respeto a la dignidad humana, solidaridad, diversidad y concientización, diálogo, emancipación. Todos estos principios vinculan a un ciudadano del mundo hasta el punto que no podría considerarse tal si no vive en coherencia con estas pautas, y además, no se aprenden sino a través de la educación, a través de momentos de participación libre y crítica entre la comunidad académica y educativa.

McLaren critica la formación de la educación superior en tanto que prepara a sus futuros profesionales bajo las políticas neoliberales, aduciendo que la productividad es el único valor importante que los determina para una sociedad del consumo. Además rechaza ese universo social alternativo que ofrece este sistema, porque no aparece en sus ejes esenciales una formación en valores, formando así una educación corporativa (2015, p. 50).

En este sentido, el saber práctico nos lleva a comprender la realidad común que vivimos y por la que debemos construir y reconstruir con nuevos significados, lo cual nos llevará a una sociedad autónoma, creativa, ecológica y, por tanto, ciudadana. Esto será posible si aprendemos y enseñamos a no excluir las emociones de la vida social y académica, porque asumiremos que los conflictos tendrán solución en el diálogo con el otro y lo otro, como fruto de una sensibilización común que eliminará todo signo de indiferencia moral y/o política.

Las emociones no son impulsos irracionales, sino expresiones que se levantan del ejercicio cognitivo ante las dinámicas del mundo de la vida, resultado de un discernimiento que involucra razón y sentimiento, implicando nuestro ser relacional en percepciones y juicios, y la intencionalidad ante nuestras acciones e interpretaciones ante el mundo de lo real. De ahí que la enseñanza de la ciudadanía incluya estas dos direcciones en que aprendemos y aprehendemos esas dinámicas y relaciones de nuestro mundo de la vida, porque no se puede seguir formando a los ciudadanos con el imaginario de que en su mundo, a veces oscuro, el ser humano debe ubicar sus emociones y sentimientos, de tal manera que si los vincula a contextos, personas y situaciones, bien en lo privado o público, se despliegan acciones hacia

lo colectivo, al reconocimiento del otro y lo otro como sujetos morales en términos de servicio, amor y solidaridad (2014, p. 140).

1.6. Interacción maestro-estudiante para la formación en ciudadanía

En este particular, Quintero trae a colación una investigación hecha por el grupo *Moralia* en la que el abismo generacional imposibilita la generación de consensos, porque no existe un clima de confianza (Rodríguez, 2008, p. 63). En este sentido, es necesario vincular el contexto y resignificación de los valores para responder a las necesidades comunes de la comunidad que busca generar proyectos también comunes a los que sí se puedan comprometer. De ahí que valores y principios como la escucha, la aceptación de la cultura “otra” y el compromiso mutuo se convierten en mediaciones para la formación de ciudadanos para una nueva sociedad que es posible.

Es importante anotar un aspecto fundamental en Quintero (2008), el cual es la recuperación de la memoria para trascender nuestra historia acrítica, porque es un “un acontecimiento ético y político porque implica la acogida del otro, de su relato, su narración, su historia de vida, en especial la de aquellos que no tienen voz, pero que no por ello ha dejado de tener derechos han cesado” (Rodríguez, 2008, p. 66). Esto implica la importancia de lo que Cortina comenta de la capacidad de lenguaje del ser humano para generar comunidades comunicativas. Así pues, la memoria ayuda a reconocer la reivindicación de la personalidad moral de la víctima, evita que vuelvan a ocurrir los hechos violentos, y así, aprender a rechazar e indignarse ante estos acontecimientos que atentan contra la dignidad de la persona humana (Rodríguez, 2008, p. 67).

La memoria, entonces, impide que se olviden las experiencias injustas, se luche por la justicia y se restaure el daño moral, reconociendo el dolor de la víctima, y diseñar todos los mecanismos posibles para la restitución de su condición, dignidad y calidad de vida, en conjunto con la misma comunidad civil, de tal forma que la educación y pedagogía asumen un papel político, emancipador e integrador de las demás instituciones que conforman y transforman una sociedad más humana, digna y libre.

La formación en ciudadanía, vista desde la perspectiva de Cortina quien es heredera de la teoría deliberativa y comunicativa de Habermas, es fundamental para la configuración de sociedades democráticas y éticas los razonamientos para llegar a acuerdos. De ahí que la comunicación por medio del lenguaje sea esencial para que la pedagogía establezca espacios o ámbitos vitales en donde el estudiante entre en diálogo con el otro y lo otro, con el fin de llegar a consensos y comprometerse, teniendo en cuenta que pone en confianza sus máximos en la generación de mínimos que todos construyen para ese proyecto común.

En este sentido, la función de la pedagogía será la formación de ciudadanos que se autocomprendan como “defensores de sus propias doctrinas, capaces de discutir, decidir y buscar mecanismos de entendimiento sobre asuntos constitucionales, en especial, sobre aspectos relacionados con la justicia” (Quintero, 2006, p. 18). Ello implica que se debe formar al estudiante como un ser dialógico, capaz de defender, promover y proteger el derecho que le corresponde y el del otro y lo otro, formar y participar en la vida pública, configurar una forma de vida en cooperación y transformación sociales, teniendo presente la interculturalidad que se convierte en categoría fundamental para la comprensión de una ciudadanía del y para el mundo al decir de Adela Cortina (1999).

1.6.1. El papel de la formación en las emociones para una ciudadanía integral

Quintero en su tesis doctoral parte de la comprensión de los sentimientos morales como constitutivos de la experiencia moral (2006, p. 20) que establecen los juicios vinculantes intersubjetivamente, lo que permite la consolidación de una persona moral (Rawls, 1997), en relación con el otro con el que se comunica para establecer la comunidad pública y dialógica, porque la historia, la memoria y la experiencia son los motivadores que llevan a un fundamento cognitivo de justicia, equidad, tolerancia, responsabilidad y paz.

La pedagogía al asumir las pretensiones de validez de Habermas genera un ámbito de reconocimiento de lo justo no solamente a nivel cognitivo, sino que lleva en sí el acto realizativo. Al respecto, Quintero afirma:

Según Habermas (1987), mientras las pretensiones de verdad y de rectitud son garantizadas discursivamente, es decir dando razones, la pretensión de autenticidad sólo puede ser garantizada desde comportamientos coherentes. Estas pretensiones de validez pueden observarse en la racionalidad comunicativa, entendida como aquella solventación sobre proposiciones alcanzadas con criterios que posibilitan la postura crítica y el libre intercambio de argumentos. Este intercambio de argumentos está relacionado con el uso de actos de habla empleados por los sujetos con el fin de alcanzar las pretensiones de validez ajustadas a las reglas pragmáticas que hay en la argumentación (Quintero y Restrepo, 2006, p. 46).

En estas dos lógicas del desarrollo tanto moral como comunicativo encontramos la sensibilidad moral la cual es fundamental para detectar y vivenciar los conflictos morales presentes en el mundo de la vida y para plantear posibles soluciones a dichos conflictos que incluye una sensibilidad moral (Hoyos, 1995).

Habermas (2002) sostiene que los sentimientos morales contribuyen a la regulación de los conflictos presentes en la interacción de la vida cotidiana, porque a partir de ellos establecemos nuestros juicios de valor y resolvemos discursivamente las convicciones normativas que no gozan de una validez general (Quintero, 2006, p. 57). Entonces, los ciudadanos debemos tener viva la memoria de nuestro país para no evadir la realidad ni eludir nuestros miedos a los cambios que las dinámicas sociales nos van imponiendo; aunque sí olvidar lo que Quintero denominó el “síndrome de la amenaza” (2006, p. 141), es decir, aquella experiencia que nos puede embargar toda nuestra existencia de vivir bajo la violencia, tal y como ha sido o puede ser que durante más de 60 años hemos coexistido con ella y no avizoramos un mundo mejor que es posible. De ahí que anota Quintero:

el lenguaje argumentativo busca el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual está dirigida, por un lado, a la comprensión de los significados que surgen en la interacción social y, por otro, al fortalecimiento de la racionalidad dialógica como punto neurálgico para promover la pluralidad de valores, en procura de generar acciones colectivas libres y democráticas, que fortalezcan la constitución de aprendizajes y que promuevan la emancipación cultural (1996, 9.6).

Por tal razón, los procesos pedagógicos deben vincular el mundo de la naturaleza, de la vida y del interior de cada ciudadano a fin de comprender las dimensiones del ser humano en su plenitud, y así transformar el entorno desde el discurso dialógico que está cargado de existencia. En todo proceso pedagógico es fundamental establecer el relato de lo trágico para que no vuelva a suceder, de tal forma que la memoria siempre se mantenga presente en la conciencia humana para que así se borre la barbarie de su aparente condición innata.

Es una realidad que la situación educativa no es solamente problema de la educación sino de todas las esferas de una sociedad que promueve la democracia. Así mismo, como lo anota Camps, en las sociedad del conocimiento no se habla sólo de la escuela, sino que hoy en día los medios de comunicación poseen un papel preponderante en la socialización de las personas y la generación de nuevas aldeas y sociedades virtuales (2010, p. 14).

1.6.2. Escuela, lucha y resistencia como expresiones de una ciudadanía

En “escuela y la lucha por la ciudadanía”, Giroux (2012) establece que las ideologías actuales en Estados Unidos están vacías de memoria y plenas de un vigor nacionalista norteamericano y moralista que caracterizan la nueva derecha, que influye en el olvido de los problemas sociales que atraviesa la nación. Así lo comenta Giroux: “lo que la nueva derecha ha hecho no es simplemente abandonar el discurso de la democracia mientras simultáneamente acerca cada vez más a la sociedad norteamericana a los peligros del fascismo” (2012, p. 18). Esta grave consecuencia tiene también una causal en la teoría radical que no ha presentado un discurso con imaginación en donde se relacione ciudadanía y patriotismo con las banderas de lucha y resistencia.

Para Giroux es fundamental comprender la ciudadanía como un estilo de vida, teoría radical y práctica que integra capacidades críticas, investigativas con formas de lucha y resistencia sociales. Nuestro autor entiende ciudadanía como “una práctica histórica socialmente construida que necesita ser problematizada y reconstruida para cada generación” (Giroux, 2012, p. 21). Es un contexto de diálogo y compromiso arraigados en la convicción de una vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad, donde la gente refleje y organice el

poder del Estado para proteger las relaciones y dinámicas que humanizan al mismo ser humano. En este orden de ideas, Giroux acota:

Una forma emancipatoria de ciudadanía no sólo llevaría la mira de eliminar las prácticas sociales opresivas, sino que también se constituiría en un nuevo movimiento del despertar social y, al hacer esto, igualmente contribuiría a la estructuración de relaciones sociales no enajenantes, cuya meta sería la de ampliar y fortalecer las posibilidades inherentes a la vida humana (2012, p. 22).

Ciudadanía entonces implica un proceso investigativo de las prácticas sociales y culturales con las relaciones de poder y significaciones del ser humano que se autocomprende e identifica en relación con el otro en medio de lo otro. Cortina y Giroux están de acuerdo en que ciudadanía es “un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional” (Giroux, 2012, p. 23; Cortina, 2000).

Es necesario partir de la convicción que la escuela no es una institución neutral que forma a sus estudiantes de manera inocente, objetiva y transparente, sino todo lo contrario, pues ésta interviene en la producción y reproducción de los principios de la cultura dominante que, muchas veces, mantiene el statu quo de la sociedad injusta, desigual y discriminatoria.

Por tal razón, la pedagogía debe generar los espacios para la lectura analítica y crítica de las relaciones sociales y culturales con el fin de adquirir facultades de orden crítico, integral y transformador del entorno inmediato a partir de la lucha y la resistencia. Una pedagogía así debe ser esencialmente histórica, política y transdisciplinar para eliminar las pretensiones de control y poder del sistema, y la indiferencia de las nuevas generaciones.

Nos podemos encontrar ante una sociedad de masas caracterizada por el analfabetismo político, una perspectiva nacionalista y unidimensional de la ciudadanía (citado por Giroux, 2012, p. 30). Esto permitiría el resurgimiento de los gobiernos populistas y hasta totalitaristas cuya única pretensión será el poder por el poder, a costa de los intereses de la sociedad en general, lo cual deja a la educación fuera de la ecuación de la función y responsabilidad sociales, favoreciendo las políticas de mercado.

Giroux afirma categóricamente: “la educación, orientada a la autoafirmación y a la formación social, da paso a una perspectiva de la escolaridad reducida a los imperativos del autointerés empresarial, de la psicología industrial y de la uniformidad cultural” (2012, p. 39). Lo cual ha generado como consecuencia que los estudiantes no construyan conocimiento teniendo en cuenta las problemáticas de su entorno, no integren sus saberes con la participación democrática ni tengan las capacidades críticas para afrontar los intereses del sistema hegemónico; todo lo contrario, están a merced de los principios de eficiencia, control y competencia, y el rol del docente sea visto como autoridad tradicional para la transmisión en lugar de un facilitador innovador para la construcción comunitaria de conocimiento.

En el caso de una pedagogía al servicio de estos sistemas, no permite que los estudiantes aprendan en lenguaje social, asociación y participación social, no los preparan para la escucha y creación de narrativas, discursos y memorias de sus existencias, no se les enseñan para convivir y aceptar la diferencia del otro y convivir en distintos ámbitos culturales, raciales y sociales. En esta perspectiva, no hay espacio para la justicia, la experiencia de la defensa y promoción de los derechos, la desigualdad ni el pensamiento emancipatorio que implica investigación, disciplina, crítica y compromiso.

Para Giroux es necesario “reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía” (2012, p. 54). Afirma entonces Giroux: “la ciudadanía como pedagogía implica la movilización del conocimiento y de las relaciones sociales, que sirven, ambos, para organizar el cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares de espacio y tiempo” (2012, p. 62).

Para ello es importante tener 4 aspectos: la democracia debe ser enseñada a partir del contexto histórico y deconstruyendo los conceptos de verdad y autoridad, porque es un lugar de lucha y resistencia, y por ello la pedagogía para una ciudadanía, en términos radicales, se convierte en el escenario para integrar memoria, discurso, poder y participación para la transformación de la democracia como estilo de vida. De esta forma lo establece: “una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el estado y otras esferas públicas” (Giroux, 2012, p. 56).

Un segundo punto que desarrolla Giroux es la utilización de un lenguaje radical de ciudadanía y democracia conlleva unas relaciones de equidad del uno con el otro, basadas en una política de respeto por la diferencia, la interculturalidad y la participación de todos los ciudadanos en grupos sociales (2012, pp. 56, 138). Ahora bien, un tercer elemento que destaca Giroux es que “un discurso de la democracia, no se debe basar exclusivamente en un lenguaje de crítica (...) también requiere de un lenguaje de posibilidad, en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra de construcción de un nuevo orden social”, lo cual permitiría la generación esperanzadora y utópica de posibilidades no realizadas como proyectos en medio de una ciudadanía activa y radical (2012, p. 57), que “reconstruya un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía” (Giroux, 2012, p. 54).

En cuarto lugar, Giroux establece que los educadores y maestros pedagogos deben convertir las escuelas en esferas públicas para crear espacios democráticos, con una participación activa y radical de cada ciudadano, no sólo en diálogo, sino en construcción conjunta de soluciones para la transformación social, lo cual sólo es posible mediante la formación en solidaridad con el fin de crear formas emancipatorias de vida comunitaria (2012, p. 59).

Ante estos cuatro elementos, los maestros, en el parecer de nuestro autor, tienen la misión de convertirse en intelectuales radicales que integran sus conocimientos, experiencias y memorias con los saberes disciplinares dentro del aula. Se establecen en modelos de formación tanto moral, académica como ciudadana dentro y fuera de la institución, haciendo de lo político más pedagógico y lo pedagógico más político. Giroux afirma que uno de los enfoques es el de “organizar una pedagogía radical de ciudadanía en torno a una teoría de educación crítica” (2012, p.60).

En este caso, el autor aboga por la coherencia del maestro en cuanto agente político, pues le pide que participe en grupos sociales externos que intenten buscar soluciones a los problemas sociales, de tal manera que su teoría se halla respaldada con una participación activa, crítica, radical y transformadora. Esta participación conlleva que surja la apuesta por una filosofía pública que resignifique el concepto de lucha y resistencia, amén de legitimar las prácticas sociales que defienden los principios de sociabilidad y los intereses emancipatorios. Así lo comenta Giroux:

Atrapada en la paradoja de exhibir indignación moral sin contar con la ventaja de una teoría bien definida de la ética y la moralidad, la teoría educativa radical ha sido incapaz de desplazarse desde la crítica hacia una visión sustantiva. En otras palabras, los educadores radicales no han podido desarrollar un fundamento ético ni un conjunto de intereses sobre los cuales construir una filosofía pública que tome en serio la relación que existe entre la escuela y una vida pública democrática (Giroux, 2012, p. 66).

CAPÍTULO 2

‘HASTA UN PUEBLO DE DEMONIOS’: LOS MÍNIMOS Y MÁXIMOS DENTRO DE UNA SOCIEDAD DE CIUDADANOS GLOCALES

La formación de ciudadanos tiene entre sus finalidades consolidar una sociedad política y socialmente estable, en donde los sujetos se autocomprendan, autogobiernen y autoidentifiquen en relación con el otro, lo otro y con el Otro. De esta forma el ciudadano se verá en la determinación consensuada de cumplir con los deberes de ser ciudadano del mundo, en vista que definen que la calidad de vida del ser humano sobrepasa los intereses de los sistemas autoritarios y totalitaristas.

Por tal razón, hasta un pueblo de demonios comprende que entre todos pueden lograr un buen vivir si cada uno aporta su valía, experiencia y conocimiento, en pro de lograr una coexistencia y no solamente una sobrevivencia, porque entienden que sus intereses pueden entrar en diálogo con el otro que, juntos, pueden llevar a cabo.

En este sentido, Cortina establece que conviene formar a los futuros ciudadanos en una virtud ciudadana, la civilidad, la cual se adquiere en el proceso educativo (1995, p. 42), ya que es el horizonte de comprensión para fortalecer una sociedad democrática, la cual no se asumirá como la reproducción del sistema hegemónico que prefiere mantener el statu quo de inequidad e injusticia que, hasta ahora, domina el capitalista.

Se asiste a una sociedad que Cortina define como Hobbesiana, donde el hombre busca devorar al otro, para lograr sus propios intereses, y la academia, en sentido amplio, ha generado constituciones de corte Kantiana o Rawlsiana, esto es, “pensadas para un pueblo que tiene impregnada una idea bien conceptualizada de justicia, y que por ello la sienten en igualdad de libertades y de oportunidades con el agregado principio de la diferencia” (Cortina, 1995, p. 43). En este contexto, Cortina ubica la función de la educación en cuanto mediación para motivar a los individuos a vivir en la moralidad, la cual es la base para una vivencia de la civilidad, en cuanto que somos “inevitablemente morales” (Cortina, 1997, p. 184). En este aspecto, Giroux establece que en la teoría educativa radical

no ha sabido desarrollar un discurso moral y ético sobre el cual pudiera fundamentar su propia visión de la sociedad y de la escuela

ni elaborar una teoría ética que pudiera legitimar y proporcionar una mediación reflexiva sobre formas emancipatorias de pedagogía en el aula (Giroux, 2012, p. 66).

De ahí, entonces, que la apuesta por la experiencia de una ética dialógica o comunicativa sustentada desde los mínimos y máximos, sustente esta falencia descubierta por nuestro autor. Y desde la otra orilla, Cortina plantea la necesidad de formar en valores de una ciudadanía plena, a partir de un “cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos valores que componen esa ciudadanía”, y a renglón seguido se pregunta por qué son los valores, y le agregaríamos cómo aprender esos valores (Cortina, 1997, p.186).

Es importante establecer que ambos autores parten de la necesidad de recrear el mundo y resignificar el mundo de la vida de los sujetos, en esa interacción de escuela y vida cotidiana, integrando al otro y lo otro en todas las dimensiones de la vida humana, y por lo tanto, el pedagogo crítico ha de fomentar en los estudiantes capacidades para comprender y transformar el entorno vital, incluso desde la indignación como valor moral para la creatividad y el anhelo de justicia, pues un “mundo injusto, insolidario y sin libertades, un mundo sin belleza o sin eficacia, no reúne las condiciones mínimas de habitabilidad” (Cortina, 1997, p. 189).

Asimismo, Giroux (2012) establece que la indignación moral, por parte de los pedagogos críticos, debe generar procesos de resistencia y lucha, desde lugares, discursos y circunstancias emergentes como son las nuevas formas de subjetividad, los nuevos modelos educativos que van en contra de todo academicismo y formas de control de la vida del sujeto; los discursos fronterizos al sistema hegemónico que engloba las políticas educativas, con el ánimo de buscar mejores formas de un buen vivir y de solución ante los problemas de la coexistencia de unos con otros, lo que posibilitaría que se definiera un concepto de bien público que permita “la autotransformación y la transformación social que incluyan sociedad democrática y una noción liberadora de escuela pública” (Giroux, 2012, p. 67).

Ahora bien, esta falencia no se superará solamente por medio del convencimiento del actuar bien en pro del beneficio de los demás y del suyo propio del individuo que vive en un contexto hobbesiano, sino que este reto, una formación en ciudadanía que incluya ética, política y cultura, siguiendo el pensamiento de Cortina, que ha hecho un recorrido por diversas

escuelas morales, se debe tener en cuenta que somos seres morales, entendiendo moralidad como un modo de ser persona; que todos pertenecemos a comunidades buscando su felicidad y el placer; y que poseemos capacidades para actuar por leyes que nos daríamos a nosotros mismos (1995, p. 45).

Por medio de la educación, el hombre debe reconocer que puede actuar correctamente según parámetros heterónomos que bien pueden ser culturales, políticos y sociales, pasando por la suscitación, la afección y la respuesta, de tal manera que pueda ser viable para su entorno social, se adapte y sobreviva. Luego de esto, llegar a un estadio pleno de autonomía donde se reconozca como tal, coexista con el otro y se comprometa a un proyecto común.

En los procesos educativos se deben generar espacios creativos y amplios de posibilidades para que el ciudadano pueda elegir libremente, forme su carácter, analice y transforme su realidad, ya que comprende su estar-ahí como su lugar donde pueda desarrollarse en todas sus dimensiones. Cortina comenta que “es importante impulsar a través de la educación el desarrollo de la capacidad creadora para que la persona tenga el mayor campo de posibilidades a su alcance” (1995, p. 47), de tal manera que se lleve a cabo el proyecto de autoposesión para que se sienta deseosa de llegar a su propia autorrealización en codependencia relativa con el otro para construir un mismo proyecto global.

Esta construcción se logra, en un primer momento, haciendo sentir miembro de una comunidad al sujeto, porque éste debe entenderse en medio de una realidad social, de la que es heredero y responsable al mismo tiempo, se va formando una identidad y un carácter que lo define ante los demás.

Para Cortina la formación en ciudadanía ofrece dos ventajas específicas:

el ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común

alimenta el altruismo. Además, la ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario, pues, formar también ciudadanos (1995, p. 51).

Entonces, la formación de ciudadanos debe realizarse en un sentido crítico para no llegar a educar “víctimas propiciatorias” para cualquier totalitarismo, sino “personas autónomas, dispuestas a regirse por sus propias leyes”. En el pensamiento de Cortina el ciudadano ha de ser formado en autonomía personal, conciencia de derechos que deben ser respetados, sentimiento de vínculo con los conciudadanos, con los que se comparten proyectos comunes, participación responsable en el desarrollo de esos proyectos que favorecerán la aldea global (1995, p. 52), respetando en todo momento los modos de ser feliz según cada sujeto, y a lo que el educador se comprende como motivador y consejero, con una comunicación horizontal, conductor en las sanas deliberaciones, y emprendedor hacia la búsqueda de la construcción, con el otro en medio de lo otro, del don que es la felicidad.

Una actitud dialógica para Cortina (1995, p. 58) significa:

- 1) Que reconoce a las demás personas como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y a defenderlos con argumentos.
- 2) Que está dispuesta igualmente a expresar sus intereses y a presentar los argumentos que sean necesarios.
- 3) Que no cree tener ya toda la verdad clara, de suerte que el interlocutor es un sujeto al que convencer, no alguien con quien dialogar. Un diálogo es bilateral, no unilateral.
- 4) Que está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor. «Entenderse» no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir lo que ya tenemos en común.

5) Que sabe que la decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir, a aquello que «todos podrían querer», por decirlo con la célebre fórmula del contrato social.

6) Que sabe que las decisiones morales no se toman por mayoría, porque la mayoría es una regla política, sino desde el acuerdo de todos los afectados porque satisface asimismo los intereses de todos.

La educación, y con ella la pedagogía, deben ser los escenarios para desarrollarlas en todas las instancias y actores de la vida académica y educativa, así como las aulas, ser laboratorios sociales donde se intenta leer la realidad y proponer soluciones transformadoras y emancipadoras, de tal forma que se forma al sujeto comunitariamente en la construcción de sus propios proyectos de vida con una mentalidad abierta y cosmopolita, de manera responsable y solidaria generacionalmente para construir un mundo posible.

Es por esto que Lema (2011) le apuesta a que el ciudadano sea un sujeto capaz de ponerse de acuerdo a la mejor manera de vivir, en términos de convivir y coexistir, “estableciendo entre ellos un piso de valores mínimos, determinados a partir de los máximos de cada uno” (p. 104). Precisamente en este particular, el aula de clase se convierte en un laboratorio de ideas y un escenario liberatorio donde cada estudiante se autocomprende, autodefine en codependencia con el otro en medio de lo otro, como ya se ha venido afirmando anteriormente, para correlacionar sus proyectos personales con los ideales máximos de su grupo.

Estas acciones y construcciones de los sujetos deben contrarrestar y deconstruir aquellas prácticas ideológicas y sociales que fomentan los mecanismos de poder y de dominación en el plano de la vida cotidiana, mediante un proceso dialógico de co-creación de discursos y experiencias éticas, culturales, racionales que fomenten la alteridad, la diversidad y las tradiciones, con el ánimo de reconstituir una emergente civilización planetaria, ecológica y pacífica, y no seguir reproduciendo, incluso en el aula, un lenguaje y unas relaciones de poder, control y violencia.

Al momento de hablar de una sociedad civilizada, según el pensamiento de Adela Cortina, es vital tener presente tres elementos fundamentales que son un estado democrático, una economía ética y una ciudadanía activa (Lema, 2011, p. 104). Estos tres estadios deben interactuar sincrónica y de manera compleja, en cuanto que subyacen en ellos diversas dimensiones de la vida humana toda, y entre ellos la educación, porque un estado democrático nace de la conciencia formada de vivir bajo unos valores como la transparencia, alteridad y sentido del bien común, los cuales se reflejan en la participación activa de cada uno de los ciudadanos en búsqueda de una calidad de vida que refleja el cumplimiento de los intereses personales, puestos en diálogo que dispone para el compromiso social, solidario y responsable.

En este marco de comprensión, la pedagogía crítica aboga por un diálogo entre sus iguales que logre llegar a argumentos no de retórica vacía, sino que sustenten la consecución de bienes comunes, liberadores, sintonizado con los intereses y sentimientos del otro, mediados por la experiencia de la autonomía, la igualdad, la solidaridad, y los Derechos, vistos desde la capacidad de crear, sentir, disentir y proyectar. De esta forma, los estudiantes deben analizar la realidad desde una biodiversidad alejándose del discurso de la globalización, pues sólo así podrá vincular los saberes en un ejercicio práctico que posibilita un nuevo saber. Y, a su vez, los ecosistemas deben relacionarse con una ética intercultural y planetaria sobre la base de un desarrollo de la humanidad entera, generando acciones justas en coexistencia con los ciudadanos del mundo para la convivencia de todos con el todo de la madre tierra. Así lo confirma Giroux:

La tarea de desarrollar una ética radical como parte vital de una teoría radical de la educación implica también la elaboración de una visión del futuro: visión que habrá de estar enraizada en la construcción de sensibilidades y relaciones sociales que den sentido a un concepto de vida comunitaria que entienda la democracia como una pugna por extender los derechos civiles y mejorar seriamente la calidad de la vida humana (2012, p. 69).

Lo anterior son apenas dos repercusiones de la aplicación de una formación en ciudadanía en donde la deliberación se debe asumir con una práctica de todos y cada uno de los interlocutores válidos comunes y corrientes, que se reconocen como tales en el encuentro con

el otro, por el que nos hacemos responsables en cuanto que “se sabe que es carne de la misma carne y hueso del mismo hueso que los demás seres humanos, se sabe y siente obligado a procurar junto con ellos, y para todos un mundo a su altura. Y no porque alguien lo imponga desde fuera como un deber extraño, sino porque surge de la abundancia del corazón” (Cortina, 2005). En este particular Giroux define su discurso crítica de la ética como una “moralidad radical provisional”, que incluye una democracia crítica, una política emancipatoria de la experiencia, y el valor de la posibilidad y la esperanza (2012, p. 70).

Este discurso favorece a la pedagogía la alternativa de resignificar la historia desde la memoria de los mismos sujetos, el compromiso común por una democracia radical, y la decisión de protección todo ser vivo, humano o no humano.

2.1. Educar ciudadanos: una tarea pedagógica

Formar docentes para convertirlos en pedagogos en ciudadanía no es tarea de técnicos tal y como lo expresa Gloria Inés Rodríguez Ávila (2008, p. 7), sino de práctica pedagógica que nace en las necesidades, discursos, ideologías e imaginarios de los estudiantes y docentes que construyen el acto educativo, en que se va más allá de teorías y prejuicios de corte tradicional, como este caso de enseñar la ciudadanía de la condición socio-política de derechos y deberes de Marshall (1998). En la enseñanza de la ciudadanía es necesario el contacto, el diálogo y el compromiso por el otro y con lo otro que favorecerá un desarrollo sostenible. Este diálogo permite “a todos los seres dotados de competencia comunicativa (...) sabe que podría entenderse y ser capaz de llegar a un acuerdo con cualquier otro ser dotado de la misma competencia; de modo que la posibilidad de entendimiento y acuerdo sobrepasa toda frontera de tradición y contexto, y llega a cuantos poseen competencia comunicativa” (Cortina, 1995, p. 25). Ante lo anterior, Giroux establece que “los educadores debieran vincular una teoría de la ética y la moralidad con una política en la que pasen a ser fundamentales la comunidad, la diferencia, el recuerdo y la conciencia histórica” (2012, p. 97).

La ciudadanía, por tanto, es un proyecto inacabado y una tarea por hacer porque se crean mundos con sentido, buscando un rescate de la identidad, además que no se puede ser

ciudadano del mundo con desarraigo a la tierra, a nuestra casa, resignificándola desde los nuevos contextos, lo que le permitirá generar una identidad en la que se reconozca y asuma un sentido de pertenencia, ya que si no existe una adhesión a este entorno vital, no se podrá responder a los retos que la sociedad le plantea (Cortina, 1997, p. 22), basados en el respeto irrestricto al otro que es un ser que se define a sí mismo desde sus discursos, necesidades, deseos, comunidad, historia y dignidad. Ese otro entraña un “discurso ético en el que las voces de los grupos subordinados, junto con los sonidos del sufrimiento y de la lucha colectiva humanos no quedan silenciados” (Giroux, 2012, p. 94).

Una de las funciones sociales de la Educación Superior es la calidad, entendida como un compromiso de excelencia no hacia una productividad lucrativa, sino al desarrollo humano. Esta función que tiene su contexto eurocéntrico y capitalista de suyo, puede ser analizada desde otra perspectiva, como ya se indicó anteriormente. Se habla de desarrollo humano como autorrealización del hombre en todas sus dimensiones en conjunto con el otro y lo otro. En esta visión, la universidad debe reafirmar lo que Derrida estableció como “sin condición” (2003), en cuanto defensora a ultranza de los intereses de los demás sistemas de pretensión hegemónica, porque su misión radica en el pensamiento que va más allá de lo científico sin comprometerse a fines inmediatos o intereses concretos, sino a la apertura del ser humano en toda su plenitud.

Esta apuesta la libera de los condicionamientos sociopolíticos y económicos dados por las leyes del libre mercado, insertándose en la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas del hombre de hoy, hacia una verdad que se construye en la interdisciplinariedad y la racionalidad comunicativa, emancipándose de la mentalidad instrumentalista de la razón científicista. Así lo establece Derrida: “En la universidad sin condición debe ser posible distinguir entre el profesional, como alguien que dispone de determinadas competencias técnicas y procedimentales, y el profesor, el ‘profeso’ que hace ‘profesión de fe’ ” (2003, p. 33).

La educación y con ella la pedagogía, según Hoyos (2012), deben ser el espacio para la racionalidad comunicativa para dar sentido al mundo de la vida de los sujetos y fortalecer la

opinión pública. Para tal efecto, el docente mismo debe convertirse en un intelectual que genera un saber práctico desde su mismo contexto, con sus tradiciones, ideologías y discursos, en compañía de los demás actores de la comunidad educativa que interpreta sus horizontes de comprensión para hallar sentido a sus acciones, experiencias e intencionalidades.

En todo proceso educativo y pedagógico se debe dar razón del otro y de lo otro en la construcción de subjetividades en igualdad de condiciones y derechos para formar ciudadanos “de una misma historia en diferentes perspectivas en cada caso y de un mismo futuro por venir a diferentes proyectos de vida” (Hoyos, 2012, p. 7). Es en esta perspectiva en que una calidad de vida se logrará, ya que reconocer al otro como diferente y como interlocutor válido, posibilitará que se transforme nuestro entorno vital, porque se formará a al sujeto en su autocomprensión, autonomía, compasión y comunicación, y así, en palabras de Lema, sea capaz de argumentar autónomamente y dar razones que verdaderamente convenzan y empoderen al otro, luego de haber participado en un diálogo en condiciones de igualdad y se dé veracidad y validez al argumento (2011, p. 106).

Es importante anotar que, para Habermas, el mundo de la vida el horizonte de comprensión y posibilidades en que realizamos nuestra vida en correlato con el otro y, diríamos nosotros, con lo otro, pues es el espacio donde interactúan vivencias, experiencias e ideas de los unos con los otros para dar sentido al mundo, y que sólo así se podrán llegar a acuerdos en participación plena.

En este sentido, la comunicación es fundamental ya que por medio de ella se da al lenguaje y a la palabra un sentido más consolidado, convirtiéndose en medio para la consecución de comunidades de habla que acuerdan proyectos comunes, donde cada uno se autorrealiza en relación con el otro para construir los máximos de bienestar de la sociedad.

2.2. Ciudadanía y aprendizaje dialógico

La formación en ciudadanía tiene como reto esencial que el sujeto se autocomprenda como un sujeto capaz de palabra, como un ser dialógico que asume crítica y activamente su entorno vital. Este ciudadano está inmerso en una sociedad de la información y el conocimiento bajo una cibercultura que intenta globalizar las ideas, significados y discursos humanos, que lo lleva a resignificar la razón de su estar-ahí en el mundo con alternativas para asumirlos que vienen de la emergencia ecológica de saberes.

Desde esta perspectiva Tejedor y Rodríguez, citando a Tedesco (1998), ubican a la educación como una variable para la transformación de la información en conocimiento para todos o no, que se traduce en actividades sociales más significativas que elimine toda tentación de desigualdad social (2008, p. 99) de los sistemas hegemónicos interesados en la producción, la calidad y el crecimiento económico.

Ahora bien, la reacción de la pedagogía crítica ante la cultura científico-técnica eurocéntrica se evidencia en el rechazo de la relación objeto-sujeto que destruye la naturaleza y al mismo hombre en todas sus dimensiones, ya que lo reduce a simple instrumento y agente pasivo que obedece al interés reproductor y controlador del sistema. El hombre vale por sí mismo y es digno de respeto, lo que implica que es *conditio sine qua non* significar las metas que se propone para ayudarlo a que las alcance evitando que, con ellas, no se lleven a cabo las de los demás (Cortina, 1994).

Todo proceso educativo debe, en acuerdo con Tejedor y Rodríguez, establecer que un ser pleno tiene que ser libre, aspirar a la igualdad entre los hombres, ser solidario generacional y respetarse, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente, ser responsable del otro, y estar dispuesto a resolver dialógicamente los problemas que surgen con aquellos con lo que comparte el mundo de la vida (2008, p. 100). En la misma línea se ubica Vila (2004) cuando comenta que todo proceso educativo se considera como un medio para el desarrollo autónomo y crítico de las personas, cuestionador de su propio mundo, teniendo en cuenta los valores de su cultura y los modos de sentir de todos los sujetos con el fin de actuar en coherencia reconstruyendo su entorno vital.

La justicia social es un interés de la pedagogía crítica y los teóricos de la educación, y se ha traducido en la lucha por una resignificación de los Derechos Humanos y el papel de ser ciudadano en una sociedad de pretensiones democráticas. Razón tiene Benito (2011) en que es necesario volver a plantearse la ciudadanía en sus diferentes interpretaciones y adjetivos que rescatan los derechos sociales.

La pedagogía crítica no es ajena a estas pretensiones, en cuanto que se enmarca en lo que apunta, por ejemplo la *Agenda de Guadalajara* (2010) en relación con el papel de la universidad ante el desafío de lo social, en donde recoge el compromiso de la universidad en su dimensión social que es inherente a su razón de ser, incluyendo lo cultural, lo social en igualdad de oportunidades, el progreso y el bienestar social. Entonces, tanto la educación superior como la pedagogía crítica se preocupan y comprometen por

(...) la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y el diálogo intercultural, las culturas de las sociedades originarias, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, discriminación por razón de género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano (Agenda de Guadalajara, 2010, No. 1.3).

Lo que implica que esta pedagogía genera un compromiso real de todos los actores de la vida académica y educativa, que intente dar una solución efectiva a los problemas de los menos favorecidos. Además, ante estos retos, se deben formar a los sujetos como profesionales y ciudadanos con criterio para enfrentarse a un mundo en continuo cambio, diverso e intercultural. Razón tiene Benito cuando afirma que estamos ante una disorde relación de nuestros saberes fragmentados y encasillados en disciplinas con unas realidades cada vez más multidisciplinarias, transversales, multidimensionales, trasnacionales, globales y planetarias (2011, p. 229). Así mismo, se trae a colación un apartado del numeral 3 de la Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior, realizada en París: “(...) la libertad académica debería aumentar su foco interdisciplinario y promover el pensamiento crítico y activar ciudadanía que contribuya al desarrollo y al avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, el desarrollo y la realización de los derechos humanos incluyendo la equidad y género” (2009).

La construcción de ciudadanía es una tarea incluyente y transversal donde interactúan todos los agentes de la comunidad educativa, los diversos saberes, discursos y circunstancias históricas en que se desenvuelve el ser humano, con el ánimo de generar identidad y liberación. Es una acción política que busca la actuación de sujetos que se autocomprenden en función de unos mismos proyectos comunes, fruto de un consenso validado y comprometido. Ello implica que la formación en ciudadanía es un proyecto intelectual e investigativo práctico que genera teoría, y ésta se lleva a la concreción de un grupo de sujetos ciudadanos críticos, autónomos y agentes activos del cambio.

Por esta razón, la ciudadanía ya deja de entenderse solamente desde la visión eurocéntrica de los derechos y deberes, y pasa a asumir otras dimensiones y pluralidades, basadas en la autocomprensión, la autonomía y la interacción con el otro diferente en medio de lo otro. Se reconoce en esta perspectiva, el sentido de la responsabilidad social, la solidaridad generacional, la interculturalidad, la justicia social y la búsqueda de estrategias dialógicas en contra de la discriminación y la inequidad.

Para Osorio surge una nueva ciudadanía que se manifiesta en sujetos con capacidades y competencias para controlar la autoridad, capaces para rechazar al retraimiento privatizador de la sociedad que quieren los tecnócratas, y seres empoderados que se preparan para la asociación en redes, movimientos y grupos que hacen una lectura crítica de las políticas sociales, económicas y culturales en contra de los discursos de poder y control, aunque su papel debe seguir siendo más preponderante en los nuevos escenarios en que se mueve el ciudadano: las redes sociales, interculturalidad, el control ciudadano global, la sustentabilidad planetaria, responsabilidad social, solidaridad generacional y la ética mundial (2012, p. 6).

Afirma Etxeberría acerca de la educación en ciudadanía:

Se debe considerar no sólo el nivel de los principios (derechos humanos con sus correspondientes deberes, procedimentalismo democrático, etc.) que le son propios y el acercamiento cognitivo al mismo, sino, muy especialmente, el nivel de los sentimientos de proyección pública, de modo tal que, seleccionados y purificados en su dinamismo, motiven las correspondientes acciones y, asentados

establemente en el carácter moral de la persona, se reasuman en la práctica de las virtudes cívicas (2008, p. 15).

Lo anterior lleva a comprender que la formación en ciudadanía es un proceso integral de conocimientos, sentimientos y acciones políticas concretas que involucra a todos los sujetos en espacios de intercambio de ideas y producción de conciencia, porque sin un ambiente democrático jamás existirán las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos (Bobbio, 2004, citado por Carvalho et al, 2013, p. 419).

Un sistema educativo es indispensable para que el ser humano asuma, de manera autónoma, creativa y activa, los diferentes cambios sociopolíticos y culturales de su entorno vital, buscando que sea más justo, humano y solidario. Para un país en vías de desarrollo es importante cumplir con los estándares y métodos de educación establecidos por las multinacionales o estamentos como el Banco Mundial, aunque los fines que persiguen son radicalmente distintos a las necesidades y condiciones locales de los países del Sur. De ahí que Peralta afirme que “la incapacidad de la escuela para adelantar procesos de formación ciudadana que conciben otra forma de discurso político y potencien procesos sociales para transformar el Estado conservador” (2007, p. 7), porque no permite un crecimiento propicio del sujeto para que participe activa, solidaria y adecuada para la sociedad.

Esto se debe, en palabras de Peralta a que

(...) la educación en Colombia sigue la dinámica que le es propia al tipo de educación que caracteriza la educación occidental, la cual se relaciona con el tipo de Estado en construcción, la democracia liberal y las orientaciones inherentes a una economía de mercado. El Estado, lejos de buscar el desarrollo de una sociedad civil democrática, se asocia con las formas de organización de los sectores dominantes (financieros) que tienen influencia en la determinación de políticas económicas y sociales; paralelo a ello, los partidos dominantes han impreso en el país un sello antidemocrático a la relación del Estado con las formas de organización y representación de las clases populares (2007, p. 170).

La formación en ciudadanía se enfrenta a una serie de problemáticas que muchos teóricos han definido como centrales a la hora de plantear una pedagogía liberadora y crítica.

Siguiendo a Peralta se evidencia que en la realidad colombiana existe un sistema escolar que funciona dentro de la dinámica del mercado, poniendo a las familias en un papel de consumidores, pero sin estar preparadas para actuar como tales en lo que respecta a la exigencia de derechos y al control sobre el servicio educativo que reciben. A lo que la pedagogía crítica, en función de una ciudadanía activa, democrática y solidaria, debe responder con espacios de lectura de la realidad, apropiación del entorno, análisis proyectivo de los intereses personales y comunes, y propuestas concretas de soluciones que nacen en el aula, mediante una educación dialógica.

Unos intentos loables en formar para la solidaridad en un ambiente fuertemente competitivo, que viene reforzado por los sistemas de evaluación y los mecanismos de incentivos, además de un sistema de financiamiento que hace que las escuelas pongan más atención en captar nuevas matrículas que en atender bien a los estudiantes. Ante esta situación se aboga por una formación que se preocupe más por la convivencia, la educación de las emociones, la vivencia de los valores ciudadanos, la aceptación de la diferencia, y la construcción de conocimiento emancipador y transformador. Lo anterior conllevará a una educación integral que prepara para las condiciones y necesidades del entorno vital y no solamente para el cultivo de individuos dispuestos y capacitados para el libre mercado y la violencia.

Unas prácticas discriminadoras dentro de una escuela que no respeta las diferencias, que se manifiestan en la segregación de alumnos que no se adaptan a ciertos estándares (por ejemplo, alumnos con distintos ritmos de aprendizaje, alumnas embarazadas, alumnos trabajadores), que son catalogados como «alumnos problema», llevando a una estigmatización y en algunos casos a un reforzamiento de la deserción escolar”. Esta problemática integral obliga a la consolidación de políticas educativas que permita la autonomía de las escuelas para integrar sus acciones concretas, teniendo en cuenta las condiciones históricas de cada institución. Unido a ello, si la escuela sigue obedeciendo las políticas de los bancos y demás entidades eurocéntricas, estará en la culpabilidad de seguir formando para la discriminación, la xenofobia, la violencia y la muerte de la democracia.

Una “cultura escolar fuertemente jerarquizada y temerosa de la participación, en la que existen algunos espacios formales que, en la práctica, no permiten una integración real de

toda la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca de la marcha del establecimiento” (Peralta, 2007, p. 170). Una respuesta a esta problemática es la búsqueda de una mayor autonomía institucional, como ya se mencionó anteriormente, en donde los procesos sean cada vez más democráticos y la voz de los demás actores sea escuchada y validada, ya que así se generará un mayor compromiso.

Una cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan. Es imprescindible que la formación de ciudadanos del y para el mundo se convierta en política de estado y no del gobierno de turno, porque sólo así en el aula se podrá formar un sujeto que construya su subjetividad, se eduque autónomamente en relación con el otro y lo otro, y aprenda a resistir y luchar ante los imaginarios totalitaristas y hegemónicos del sistema (Peralta, 2007, p. 171).

Una sociedad verdaderamente democrática en el siglo XXI debe formar generaciones de ciudadanos dinámicos, plurales y pluralistas, multiculturales e identificados con sus saberes autóctonos, con una mentalidad abierta pero crítica ante la influencia de la globalización. Requiere, por tanto, de “un ciudadano competente que comprenda y viva su ciudadanía como una práctica política gracias a una educación, formal y social, fundamentada en una sólida base ético-cívica y que le proporciona experiencias y referentes que le pueden conducir a ser democráticamente competente” (Duarte, 2014, p. 278). En relación con la categoría competente, no se entiende en los términos del autor, sino en cuanto capacidad sí para el diálogo, y con ello sea un interlocutor válido con los demás ciudadanos del mundo, lo que implica una mentalidad abierta, tolerante y respetuosa de la diferencia.

Este autor comenta que “competente” significa tener conocimientos en ciencia y tecnología, habitante de la era digital, abierto al aprendizaje y al emprendimiento; además, debe poseer competencias interpersonales, interculturales, sociales y, por lo tanto, cívicas, lo cual va más allá de una capacitación profesional (Duarte, 2014, pp. 282ss.). Todas estas competencias apuntan a una autonomía en las decisiones, a un pensamiento transpolítico (Nicolescu, 2007), y a una vivencia adaptada a los embates del inexorable ritmo del capitalismo, consumismo con su ley de libre mercado. Por tal razón, la formación en ciudadanía también puede ser

vista desde una perspectiva neoliberal, puesto que el ciudadano competente es un sujeto que responde a las políticas del sistema.

En una lectura crítica, es importante añadir que esta postura, respetable y bien sustentada, deja de lado a aquellos ciudadanos que no pertenecen a los beneficios que ofrece el capitalismo y, por ello, son excluidos y hasta discriminados. En esta visión, la formación de ciudadanos está destinada a “desarrollar capacidades cognoscitivas superiores como saber discernir y capacidad de juicio, mayor autoestima y confianza en sí mismo, espíritu emprendedor y mayor adaptabilidad a un mundo flexible y en constante transformación” (Santa Cruz, 2004, p. 39). De ahí que sea necesario resignificar la categoría competente por capaz, no con capacidades, sino ubicarlo en una lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad, con una mentalidad no adaptable para el libre mercado, sino para la creatividad, la resistencia y la conquista de sí mismo. Además, estos sujetos son interlocutores válidos que tienen voz para reconstruir su entorno social y se comprometen por una mejor calidad de vida.

2.3. Educación dialógica

Una educación dialógica está mediada por una ética del discurso, ya que media una racionalidad comunicativa que posibilita el acuerdo bajo los principios de sinceridad, (favoreciendo la resolución de conflictos), la inclusión en cuanto que todos los interlocutores válidos integran el grupo social sin importar condición social, política, cultural o de género; la reciprocidad que posibilita la igualdad de oportunidades; y la publicidad que sustenta los grados de argumentación de los sujetos al interno y externo del grupo. Por tal razón, la pedagogía crítica debe preocuparse por desarrollar, tanto al interno como al externo del aula una sociedad organizada, conscientes de sus historias y dispuestas a la participación en todos los campos.

Este tipo de educación sustenta una pedagogía crítica ya que posibilita para que los agentes activos interactúen en libertad para la conquista de sí y la transformación de su entorno vital, teniendo en cuenta los retos que el mundo de hoy nos presenta, que se pueden reducir a la influencia económica, social, cultural y política de la globalización, la exacerbación del individuo como paradigma, la incapacidad de crear colectivamente ideales, la pérdida del sentido de la historia y de la memoria, el aislamiento de la democracia en la toma de

decisiones por parte de tan sólo unos pocos, la información como conocimiento, la revolución tecno-científica y de las comunicaciones, y la nula distribución tanto alimentaria como de justicia ante los menos favorecidos. Estos, cada uno con sus consecuencias, son los retos que se le presentan para un ciudadano formado en todas sus dimensiones. Ahondando más en los problemas, “la estructuración consciente del sistema educacional por clases sociales (OCDE, 2004, pp. 277-278), con ofertas diferenciadas (...) la educación se ha convertido en un bien de consumo” (Santa Cruz, 2004, p. 41).

Una educación dialógica permite analizar la democracia como una cultura vivida (Giroux, 1998), es decir, donde se exprese de manera manifiesta el respeto por el otro y lo otro, colocando en diálogo toda su cultura y rasgos identitarios en el aula de clase. De esta forma, la formación ciudadana será una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos a actuar responsablemente en la vida pública, aunque no sólo en valores, sino en discursos, sentimientos, emociones e imaginarios que todos construyen como sujetos integrales que están construyendo sus subjetividades en relación con el otro y lo otro.

Para Giroux y McLaren “educación es un emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo” (1998, p. 15). Esta definición lleva a una apropiación por parte de los sujetos del acto pedagógico de un compromiso de su vida y de su entorno vital, una decidida opción por la democracia, la justicia y la igualdad, y una actitud de lucha y resistencia ante aquellas prácticas y dinámicas que fomenten los mecanismos de poder, control y dominación.

Para Bórquez, el modelo de pedagogía crítica comunicativo-radical de Giroux puede transformar una sociedad desigual en todas las esferas de la vida pública, ya que se aprende a vivir democráticamente, primero en familia (2006, p. 178); luego en la participación activa de las dinámicas sociales, apoyando la experiencia de vivir en tolerancia, solidaridad, justicia, paz mediante una comunicación abierta, libre y sustentada en la argumentación, el consenso y el compromiso.

Este modelo integra la tolerancia, el pluralismo y la construcción de consensos por medio del consenso y el respeto a la ley para una convivencia en paz que asuma con responsabilidad los conflictos inherentes a la vida humana. Y el salón de clases se convierte en ese laboratorio

social que cultiva la ciudadanía y el pensamiento democrático, porque se aprende a convivir, a aceptar la diferencia del otro en todas sus facetas.

Para Quintero y Mateus la formación en ciudadanía ha estado marcada por los razonamientos y justificaciones cognitivas de la moral, desplazando las emociones y sentimientos políticos y morales del aula de clase y del acto pedagógico, además que los relatos que podrían recuperar la memoria y la narrativa no se asumen como estrategias para la formación integral de los jóvenes, y mucho menos éstos se hallan integrados en el proceso, dando como consecuencia que la academia se aleje por completo de la vida cotidiana. Por esta razón, “el sentido de lo público, los procesos de socialización y las formas de acción colectiva están motivados por sentimientos que generan rechazo e indiferencia ante situaciones de vulneración de derechos” (2014, p. 137).

En la formación ciudadana ha prevalecido la fundamentación cognitiva de la justicia y la positivización de las normas de conducta correctas, dejando de lado la importancia de los sentimientos morales. Estos sentimientos son los que nos llevan a la toma de decisiones que buscan la felicidad, el placer y la calidad de vida de la humanidad, y no la razón, lo que no significa que no se pueda racionalizar y/o razonar acerca de las pasiones. El ser humano vive en una constante tensión entre razón y emoción, lo que implica que se busquen escenarios donde se integren, dado que es la totalidad del ser humano el que actúa en cada acto humano, amén que es un ser en relación consigo mismo, con el otro y lo otro. Así pues, es en el plano intersubjetivo donde hallamos un escenario esencial para formar integralmente al ser humano, y en nuestro caso, al ciudadano que se asume como agente participativo de su grupo social y toma partido por las decisiones comunes. De ahí que las autoras definan que el interés por el bien común es señal de la búsqueda de una vida buena y digna (2014, p. 138).

2.3.1. ¿Por qué formar en valores y qué es formar en valores?

Quintero se pregunta por la concepción de los docentes sobre la formación en valores y su justificación, e intenta responder haciendo alusión a tres investigaciones acerca del tema, y destaca que los docentes no le dan mayor importancia al conocimiento de la realidad

(Rodríguez, 2008, p. 62) en lo referente a la ética y la ciudadanía, razón por la cual esta investigación pretende resignificar el valor del concepto ciudadanía y potenciar las prácticas y saberes pedagógicos que propendan por una coherente, argumentada y contextualizada formación para la ciudadanía y la participación política, porque el papel del maestro es fundamental en este proceso formativo.

En un contexto como Colombia sigue siendo válida la pregunta del para qué formar en valores y más aún si la formación en ciudadanía aporta a tanta problemática de violencia, corrupción e indiferencia ante la situación del otro y lo otro, circunstancias que se convierten en el cáncer de una utópica sociedad de ciudadanos, además de la sádica concepción de estar acostumbrados a la violación de la ley, al recurso de la trampa para conseguir lo que se desea, y a la mediación del “negocio debajo de la mesa” que permite obtener dinero fácil y rápido. Por tanto, la educación y la pedagogía deben responder a las necesidades del entorno del estudiante, de tal manera que comprenda el horizonte de posibilidades de su realidad y se comprometa a transformar su entorno inmediata con libertad, tolerancia, autonomía codependiente, sentido de pertenencia y de equidad con el otro, sea extranjero o no y lo otro (Rodríguez, 2008, p. 64).

La educación debe atender a la formación contextualizada, es decir, responder a las necesidades de las comunidades que padecen la desigualdad, la inequidad, la injusticia, la intolerancia y la violación a la dignidad humanas. Debe reconocer los nuevos centros de poder y los gritos de la naturaleza que padece también ese desequilibrio (Boff) con nuevas competencias que respondan con mayor justicia, equidad social y solidaridad generacional de orden global, bajo principios de integración cultural, respeto al otro y lo otro, autonomía codependiente, sostenibilidad.

Entonces, desarrollo sostenible, complejidad y ética emancipadora se convierten en ejes fundamentales del nuevo horizonte de comprensión y nuevo paradigma en que se desenvolverá la educación hacia nuevos rumbos de un mundo mejor que es posible. De ahí que establezca un apartado esencial para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p. 9), categoría esencial para la educación que permita resolver problemas y reconozcan nuevas

tensiones entre la sociedad, la empresa y el medio ambiente, así como nuevos horizontes que vinculan la emoción, la razón y los imaginarios que sustentan y resignifican la vida humana.

Se asiste ante un nuevo orden global en el que se hacen más evidentes la desigualdad económica, la vulnerabilidad, la exclusión y la violencia, descritas éstas por modelos insostenibles de producción y consumo que afectan el calentamiento global y a la lenta destrucción de los recursos naturales. Unido a esto, ante una interconexión mundial paradójicamente se experimenta mayor intolerancia cultural y religiosa, discriminación de género, y desplazamientos forzados por causa de conflictos internos e interregionales.

En este sentido, el documento enfatiza en la necesidad de la educación de convertirse en puente generador de una ecología de saberes de todos los órdenes no sólo científicos sino también ancestrales y alternativos, lanzarse a las fronteras de las ciencias y la tecnología, y propiciar espacios de construcción comunitaria de conocimiento que respondan significativamente a las necesidades actuales humanas.

Estas necesidades humanas que ya son problemáticas globales deben ser resueltas de manera interdisciplinar, y será función de la educación integrar todos estos saberes de manera holística y compleja para que favorezca al medio ambiente, incentive la búsqueda de la paz, y posibilite mecanismos, estrategias y espacios para la inclusión y la justicia social en contra de un sistema utilitarista, consumista y economicista de “cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana”(UNESCO, 2015, p. 10).

Un reto mayor que se le presenta a la educación es la desconexión entre academia y mundo laboral. Se experimenta cada vez más el abismo entre conocimientos del aula y el laboratorio social que es la “calle” en donde coexisten ideologías, saberes, tendencias, intereses y emociones, amén de estar marcada por la presión de la productividad utilitarista. Por tanto, la investigación, la práctica y saber pedagógicos, la comprensión del docente como investigador desde sus actos de aula, y la necesidad de responder, globalmente, a las necesidades de los estudiantes son acciones concretas en que la educación con sus ciencias, y la pedagogía deben apostarle para cruzar puentes de ese abismo, y así posicionar la

verdadera misión de la educación y del oficio del maestro en pro de un mundo de la vida más humano y humanizante.

En cuanto a la ciudadanía, la Unesco establece que a los sistemas nacionales de educación se les presenta una dificultad que consiste en “formar identidades y fomentar la conciencia y el sentido de responsabilidad de los demás en un mundo cada vez más interconectado y más interdependiente” (2015, p. 11). En este reto se evidencia unas dimensiones de la ciudadanía relevantes para resignificar esta categoría en escenarios como la sociedad colombiana o como se podría decir de las dos Colombias, la de la ciudad y la del campo. Es necesario formar la identidad del latino y más aún del colombiano, reto que incluye todo un ejercicio interdisciplinar, intercultural e interinstitucional a fin de describir los rasgos fundamentales de la identidad que marca un horizonte de proyección del sentido de la existencia.

Unido a este reto, en ciudadanía, siguiendo a Cortina (1999), es vital que cada individuo se experimente como aceptado en el grupo social al que pertenece, pues sólo así se hará cargo de la realidad, se cargará la realidad en sí mismo y se encargará de la realidad (Tamayo-Acosta, 2004, p. 136) como un proyecto personal y social. De esta forma, cada ser humano se asumirá como responsable para con los demás en los proyectos comunes que liberarán la condición humana de sus prejuicios y de los sistemas hegemónicos y alienantes. Ahora bien, la interconexión y la interdependencia son dos variables de una nueva visión del hombre, quien ya se entiende como cohabitante con otros y lo otro, es decir, el medio ambiente, a nivel global, lo que implica un acelerado avance en las comunicaciones, negociaciones y aprendizajes de nuevas culturas. Una vez más se hace necesaria la educación y la pedagogía para comprender estas nuevas condiciones, de tal manera que el estudiante de un contexto concreto pueda generar procesos dialógicos con los demás a fin de generar compromisos y posibles respuestas a tantos problemas también de orden global como es la pobreza, la exclusión, la discriminación, el desplazamiento, la desigualdad y el problema medioambiental. Para ello, es necesario que la educación y con ella especialmente la filosofía resignifique lo que Camps (2010) afirma de “mantenerse encorsetada” por los programas académicos y empiece a enseñar a los alumnos a pensar y decidirse por ellos mismos, porque

estos nuevos agentes políticos y cívicos deben aprender los mínimos éticos para convivir en una verdadera democracia.

A partir de este horizonte de comprensión que se convierte en expresión de un nuevo paradigma que algunos definirán como ecocéntrico (Capra, 1998) y donde el hombre se entiende como *auto-eco-organizado* (Morin, 1994), esto es un ser formado como autónomo, consciente de su dependencia a las relaciones con las dinámicas medioambientales, y capaz de generar procesos de organización sistémica y compleja entre los discursos, instituciones e ideologías que posibilitan nuevos saberes (Rescue, 2011) que nacen de una ecología de saberes en una tríada que regula el comportamiento social: sociedad, Estado y mercado (UNESCO, 2015, p. 11), aunque debería incluirse la base sobre la cual coexiste, el medio ambiente (Max Neef, 1998).

Es importante reasumir los principios que la UNESCO planteó en el informe Delors (1996), es decir, aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos, y veinte años después en el texto replantear la educación afirman la amenaza dada por la mundialización y el recrudescimiento de la política de identidad nacional (2015, p. 12) en función de una sostenibilidad ambiental, económica y cultural. Al respecto, se llama la atención por la búsqueda de espacios de diálogo que promueva estrategias y/o políticas de desarrollo transidas por el respeto a la vida, a la dignidad humana, la igualdad de derechos, una justicia social, respeto por la diversidad cultural, a la responsabilidad compartida y a la solidaridad generacional, los cuales se convierten en los fundamentos en que la educación y la pedagogía deben enfilar sus energías y nuevos saberes integrando la teoría y la práctica hacia un mismo fin, el ser humano.

La educación, según la UNESCO, debe buscar que los escenarios y actos pedagógicos sean creativos con nuevas expresiones culturales y artísticas (2015, p. 29) que vinculen la idiosincrasia y los saberes ancestrales de todas las regiones del mundo. Se necesita que la pedagogía integre la pluralidad, la innovación y repensar nuevos lugares pedagógicos en orden a formar nuevos saberes significativos como las redes sociales, los juegos online y las figuras que aparecen en *YouTube*, *Instagram* y demás espacios virtuales.

2.3.2. Derechos humanos, educación y ciudadanía glocal

Todo acto educativo y pedagógico debe propender por la defensa, promoción y protección de los derechos humanos, aunque no como un discurso liberal y eurocéntrico, marcado por ideales de países que desconocen, existencialmente, la cruda realidad de aquellas regiones donde la vivencia de estos derechos se reduce a la enunciación de los mismos en las aulas carentes de dignidad y calidad educativa.

Se entiende por educación al proceso de aprendizaje de orden deliberativo, intencionado, teleológico y organizado, en el que la emoción hace parte fundamental para su construcción, de acuerdo con las políticas de las institucionales, bien estatal o bien social, con la finalidad de “apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y la naturaleza” (UNESCO, 2014, p. 36). Por esta razón, la educación no sólo lleva a la adquisición de saberes, sino la formación de valores de respeto por la vida, la defensa de la dignidad humana, la apuesta por una convivencia, en diversidad, pluralidad e interdisciplinariedad, de seres humanos en un mundo de humanos

Los derechos humanos se asumirían como un discurso emancipador y significativo cuando las instituciones se integran para construir mecanismos, estrategias y principios para formar sociedades en justicia social y en donde las experiencias, relatos y memoria de los pueblos sean la base cognitiva para comprenderlos (Cortina, 2010). Entonces, el pleno desarrollo será una realidad re-creada, transformada y liberadora para los pueblos que padecen la violación estructural de sus derechos más básicos. Esta meta es tarea de la educación en conjunto con la Empresa y el Estado en defensa de las relaciones con el medio ambiente, pues no es posible seguir agrediendo sistemáticamente la Tierra, desestructurando el equilibrio del planeta amenazado por la depredación hecha a partir del modelo de desarrollo planteado por las sociedades contemporáneas (Boff, 2002, p. 11).

La educación tiene un papel fundamental para la consolidación de los derechos humanos en todo el orbe, y las instituciones globales deben encausar las energías para que éstos sean un eje horizontal en las relaciones y dinámicas humanas. Como diría Quintero (2009), es necesaria una pedagogía de la natalidad para que el niño, desde sus primeras etapas de

formación, aprenda a convivir con los demás, a reconocerse en medio de su grupo social, a aprender a comprometerse con sus pares en proyectos comunes, a dialogar argumentativa, proyectiva y proactivamente para lograr consensos, a aceptar el disenso del otro, y en resiliencia construir nuevas alternativas de solución a los problemas del mundo de lo humano; en fin a formar en ciudadanía para el mundo, por el mundo y con el mundo, lo que hará posible escuchar todas las voces, y más aún, de aquellos que han padecido el cáncer de la violencia, el olvido estatal y la recriminación excluyente y discriminatoria de aquellos que no reconocen la pesadilla del desplazamiento forzado que les adjudicó la connotación de “adscritos” a un nuevo entorno geográfico donde no se reconocen, son estigmatizados y les hacen experimentar la culpa, vergüenza y el resentimiento. Es necesario recuperar la connotación de ciudadanos a estas personas, es decir, no sólo jurídica sino existencial y comunitariamente.

En el reconocimiento de un mundo diverso e interconectado es necesario resignificar tanto el concepto ciudadano como la educación para la ciudadanía, máxime en contextos de inequidad, injusticia, corrupción, y violencia institucionalizada que tiende a identificar a vivir una cultura de la muerte. Por tal razón, la Unesco plantea esta meta llamando la atención por las nuevas expresiones de la ciudadanía, la cual la enmarca a la pertenencia de un individuo a una comunidad política definida dentro un estado-nación (2015, p. 69), definición ésta que no se desliga de su acepción clásica, puesto que la liga a la vivencia y respeto de los derechos fundamentales, en el que los grupos minoritarios, migrantes y refugiados, gracias a la mundialización y posturas emergentes y postnacionales, obligan a la reformulación y replanteamiento de ser ciudadanos *de y para* el mundo.

En este sentido, categorías como diversidad cultural está tomando cada vez más fuerza en el marco de comprensión de la ciudadanía global, ya que transversaliza y rompe las fronteras nacionales de los países, reconoce las minorías lingüísticas, sus saberes ancestrales y sistemas propios de educación. Por esta razón, la educación y la pedagogía debe priorizar en la formación de sujetos políticos democráticos con un sentido común (UNESCO, 2015, p. 70) con el entorno social, cultural y económico pensando hacia una identidad global, agentes que se preocupan por la búsqueda, en codependencia con el otro y lo otro, de soluciones

comprometidas, responsables y solidarias (generacionalmente) para la transformación del mundo de lo humano en su propio mundo de la vida.

Ser ciudadano significa desde la concepción clásica de Marshall la relación derecho-deber. Al ir más allá de esta perspectiva, se incluyen otras características, categorías y dimensiones de igual importancia. Entre ellas, la categoría compromiso reviste vital relevancia y pertinencia, ya que toda comunidad política que favorezca la ética, la justicia y la civilidad, debe partir de conciencias formadas en el compromiso de todos los sujetos. Así lo expresa Puyol:

sin el ejercicio práctico y cívico de los deberes, sin el compromiso real de los ciudadanos con la defensa de la justicia y el bien común, los derechos fácilmente se convierten en meras declaraciones vacuas, en objetivos reconocidos públicamente pero irreconocibles en la práctica (2010, p. 55).

De ello se infiere que la ciudadanía está íntimamente ligada al ejercicio cotidiano de los derechos en búsqueda de una dignidad, libertad, igualdad y justicia para cada sujeto que pertenece a una sociedad. Este planteamiento es el marco de comprensión del cosmopolitismo, tendencia emergente de las consecuencias de la globalización, en la que, con el autor, se apuesta por buscar una actuación de cara a consolidar mecanismos de justicia universal sin que tenga que surgir una suprainstitución o supra-Estado que regule la vida social del ser humano que coexiste con el otro y lo otro. Los Derechos humanos implican que todos tenemos unos deberes hacia el resto de la humanidad, amén que éstos, en su esencia, deben estar ligados a la justicia social, donde derechos, deberes y ciudadanía son caras de una misma experiencia Fontal de una calidad de vida. Además, estos derechos están sustentados en el desarrollo de la conciencia moral social que, para Cortina, es la que legitima moralmente las instituciones de las sociedades democráticas y las exigencias morales a cada ciudadano que reconoce al otro no como medios sino como fines en sí mismos (Cortina, 2013, p. 133), aunque no abre la posibilidad del cuidado de lo otro como otra expresión de ese desarrollo de su conciencia.

Cuando una sociedad se construye bajo la herencia de la violencia y de la víctima silenciada, jamás va a tener futuro. Ello implica que cada uno de los sujetos es responsable de reconocer al otro en su historia, su nacionalidad, su raza y su género como condiciones accidentales que, antes de separarnos, nos complementan como ciudadanos del mundo, ya que pertenecemos y vivimos en una misma casa (Nussbaum, 1996, p. 161). Puyol afirma que “este igualitarismo se puede concretar en una igualdad global de oportunidades...en el principio de diferencia aplicado globalmente (...) o en otras formas de igualitarismo global que incluyan algún tipo de redistribución de la riqueza a escala mundial” (Pogge, 2005, citado por Puyol, 2010, p. 59), basada en una identidad moral que permite que el individuo se vea a sí mismo como fuente de derechos y deberes en medio de una comunidad moral que la protege y promueve.

2.3.3. Diversidad en las cosmovisiones en un mundo plural

La educación y la pedagogía, desde el Sur en relación con el Norte, deben realizar un proceso de análisis crítico, emancipador y decolonizador, partiendo de la diversidad de experiencias y el conjunto de valores endogámicos, los cuales se convierten en el fundamento epistemológico de comprensión de la realidad. Así, el conocimiento integrará, a modo de ecología de saberes, la sabiduría ancestral y la compleja red de conocimientos, información e intuiciones de los avances científicos, evidenciando una cultura diversa, plural que exige de cada ciudadano creatividad, proactividad y proyectividad en clave de solidaridad generacional. De ahí que sea tan importante el aporte que la UNESCO rescata del gran maestro Tagore:

La cultura europea ha hecho presencia entre nosotros no solo con su propio conocimiento, sino también con su velocidad. Aunque nuestra asimilación de ella sea imperfecta y abunden los consiguientes extravíos, no deja de sacar nuestra vida intelectual de la inercia de sus hábitos formales y llevarla a un grado de conciencia brillante por la auténtica contradicción que representa para nuestras tradiciones mentales. A lo que tengo algo que objetar es a las medidas artificiales por las cuales esta educación extranjera tiende a ocupar todo el espacio de nuestra mentalidad nacional, eliminando así, o dificultando, la gran oportunidad de crear una nueva energía mental gracias a una combinación nueva de verdades. Por esto es por lo que insisto en que hay que reforzar todos los elementos de nuestra propia

cultura, no para oponerse a la cultura occidental, sino verdaderamente para aceptarla y asimilarla, y utilizarla de modo que nos nutra y no que nos pese; dominar esa cultura, y no vivir en sus arrabales como intérpretes de los textos y contenedores de la pura teoría (Tagore, Vol. 2, *Plays, Stories, Essays*. Nueva Delhi, Sahitya Akademi, p. 486, citado por UNESCO, 2014, p. 30).

Por tal, razón será misión de la educación y de la pedagogía pensar y resignificar nuevas vías de solución a la crisis que el sistema y el paradigma actuales están enfrentando, con el fin de generar un nuevo saber, un nuevo conocimiento que responda a las necesidades del entorno inmediato, a partir de los mismos horizontes de comprensión en diálogo con el pensamiento global, en el que las sabidurías ancestrales llevan una ventaja ante las lecturas actuales, ya que están sustentadas en una ecología de saberes, vinculan el conocimiento de la naturaleza con las ideologías que les proporcionan identidad, sentido de pertenencia, compromiso solidario con el otro y lo otro, y decisión por transformar el entorno. Así lo afirma la UNESCO:

En muchas culturas, el ser humano es considerado un miembro de la naturaleza, igual en derechos y no superior a los demás seres vivos. Numerosas sociedades rurales tienen una concepción circular y no lineal del tiempo, relacionada con la producción agrícola, el avance de las estaciones y las fiestas y los ritos que refuerzan el bienestar espiritual de las comunidades. En igual medida difieren los enfoques de la adopción colectiva de decisiones (2015, p. 31).

Ello implica que, al favorecer un sistema de verdad o de conocimiento, se legitima un sistema de poder, de ahí la necesidad del diálogo ecológico de saberes que incluye el Sur y el Norte con sus cosmovisiones, buscando una calidad de vida para todas las generaciones, y en este aspecto la educación cumple un papel esencial en la medida que posibilita las condiciones de posibilidad y equidad para una formación integral con sentido y adecuada para el contexto inmediato.

La educación debe asumir un papel crítico, dialógico y opositor ante los sistemas totalitarios, venidos de la política o de la economía, que atenten contra un verdadero desarrollo humano y favorezcan el progreso económico que no incluye las dimensiones culturales, sociales, éticas y cívicas de la sociedad. Su deber radica en el “empoderamiento y el desarrollo de capacidades para llevar a cabo una transformación social (...) para ampliar las oportunidades

que la población precisa para poder vivir una vida con sentido y con igual dignidad” (UNESCO, 2015, p. 33). Así mismo, Cortina comprende que esta búsqueda de sentido es uno de los objetivos de la ética de mínimos: “la moral cívica no pretende sino dar un sentido compartido a la vida y decisiones sociales y evitar el totalitarismo intolerante de los incapaces de pluralismo” (1993, p. 204).

Una educación humanista está basada en unos principios éticos ya de orden universal, entre los cuales cultura, religión y ciencia deben estar supeditados a este orden en cuanto que todos estamos vinculados al orden de lo humano y su calidad de vida, porque este conocimiento “debe” ser adecuado con competencias para una mayor humanización. De ahí que va más allá del sentido del actual capitalismo cognitivo, preocupándose por la inclusión en contra de todo intento de marginación, discriminación o exclusión.

En el año 2015 la ONU definió los 17 objetivos para el desarrollo sostenible, dentro de los cuales el cuarto está definido como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos³, lo cual está en consonancia con el documento de la UNESCO sobre la educación, ya que es una meta de todos formar ciudadanos del mundo, competentes para vivir y transformar la realidad. De ahí que lo cultural, social, ético, cívico y lo económico deben estar al servicio de lo humano y no en función del sistema hegemónico capitalista, utilitario, productivo y consumista.

Entonces, la educación debe estar sustentada en sólidos fundamentos éticos y morales (UNESCO, 2014, p. 37) de tal forma que la dignidad, la convivencia con la diversidad, la calidad de vida en relación con el otro y lo otro, se convierten en las categorías fundamentales para la educación del siglo XXI. Unido a estos, y no en menor grado se debe incluir la justicia social, la igualdad de derechos, y la solidaridad humana y generacional; de esta forma se elimina toda pretensión hegemónica de alienación, deshumanización y cosificación de la persona humana, y logrará una sociedad en paz.

Así lo establece la UNESCO:

³ Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

(...) la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basados en este fundamento ético, el pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos clave para desarrollar actitudes transformadoras (2014, p. 38).

Además, se necesita comprender la importancia y relevancia de un nuevo paradigma *ecocéntrico*, en el que no hay abismos entre elementos cognitivos, emocionales y ético, en donde los seres vivos tienen igualdad de dignidad, no existen jerarquías ni escisiones de género, sexo o raza, se asume una ecología de saberes donde lo ancestral es de gran importancia, y el medio ambiente es un sistema vivo donde vivimos todos los seres humanos. La educación debe partir de este horizonte de comprensión para diseñar nuevas formas de aprendizaje intercultural, mediados en actitudes de resiliencia y solidaridad generacional como se ha venido mencionando en constantes momentos.

Giroux, por tanto, aboga por una educación ciudadana que reivindique y resignifique las nociones de lucha, resistencia, solidaridad y esperanza traducidas en acciones sociales concretas (2012, p. 62). La construcción de subjetividades e identidades implica la formación en la autonomía en relación con principios normativos en donde participan todos los sujetos. Es por esta razón que se necesita de interlocutores válidos y capaces de intervenir en las dinámicas sociales, en donde las competencias comunicativas como la argumentación, la deliberación, la narración y el relato resignifican el espacio público, como espacio ecológico que despliega la vida democrática, y el concepto de ciudadano activo y glocal.

Uno de los aspectos esenciales en la formación en ciudadanía tiene que ver con los valores, y que, muchas veces, la educación se ha quedado en ese renglón, olvidando las demás condiciones en que esos valores tienen fundamento, influencia y relevancia. El mismo Edgar Morin (2004) establece su complejidad respecto de su fundamentación que ha ido cambiando y, por lo tanto, restituyendo las bases axiológicas, es decir, ya no podemos afirmar categóricamente que en Dios está el presupuesto fundamental para definir la valoración de

los actos ni en el simple obedecer, o como se presupone que en la actualidad la dignidad establece ese gran honor de sustentar la necesidad, importancia y relevancia de los valores.

En la ética de los ciudadanos prevale el principio de la autonomía en donde el diálogo y la argumentación se establecen como procedimiento, metodología y estrategias para un proyecto común desde acuerdos y no para lograr simples pactos estratégicos (Borda-Malo, 2011, p. 96). En los tiempos actuales se evidencia una lucha entre la autonomía - porque la valoración de los actos ya no depende de Dios, Estado, Religión o Sociedad, sino del individuo mismo- y la falta de compromiso por los acuerdos que, como grupo social, se llegan para un mismo proyecto nación, sin embargo como anota Morin, este sujeto se ha vuelto solitario, autoprotector y autojustificado, y es labor de la educación y la pedagogía hacer “evolucionar en función de la toma de conciencia del hecho de que el ser humano no es sólo el individuo, la sociedad o nuestra especie biológica, sino la trinidad constituida por estos tres términos en su interdependencia” (2004, p. 123).

La dignidad y demás valores del ser humano radican en su plena autonomía codependiente con el otro, lo otro y el absolutamente Otro que le plenifica en su dimensión trascendente; esta tríada permite comprender que los valores responden a las dinámicas del sujeto con su grupo social y así la experiencia humana en términos de justicia, solidaridad y sentido de pertenencia abre la posibilidad de otro mundo mejor que es posible, lo cual conlleva a establecer la función de la educación a realizar actos pedagógicos transformadores que generen espacios de formación democrática y en que no se evidencie la conciencia social como secuestrada (Puyol, 2010, p.75) por los sistemas hegemónicos políticos, culturales y económicos. En este contexto, la pedagogía debe abogar por brindar elementos donde se cultive la humanidad y la transformación integral de los pueblos bajo “el principio de igualdad que nos recuerda constantemente que las víctimas de la injusticia son nuestros iguales, y aquí reside la principal fuerza categórica del cosmopolitismo” (2010, p. 75).

Siguiendo a Osorio, la ciudadanía debe entenderse en cuatro niveles: el primero atiende a la ciudadanía como cualidad jurídica, es decir, ver al individuo como sujeto de derechos y valores; el segundo como condición de calidad de la democracia, esto es los procedimientos de la convivencia democrática, conocimiento de las instituciones y la participación tanto en

lo privado como en lo público con coherencia y en perspectiva glocal. El tercer nivel alude a la ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional, cuya característica fundamental es el análisis crítico de la realidad, la intención de resolver problemas globales con juicios críticos y transformadores; y el cuarto nivel es la ciudadanía como rememoración crítica, entendida como solidaridad histórica y generacional que recupera la memoria de la víctima para lograr un proyecto humanizador (2012, p. 9).

En la época actual, se parte de la convicción de la necesidad de una ética pública de orden cívico, la cual en palabras de Cortina:

consiste en aquel conjunto de valores y normas que comparte una sociedad moralmente pluralista y que permite a los distintos grupos, no sólo convivir, sino también construir su vida juntos a través de proyectos compartidos y descubrir respuestas comunes a los desafíos a los que se enfrentan (1998, p. 109).

De ahí que la formación en ciudadanía sea *conditio sine qua non* para generar este tipo de sociedad, y la pedagogía debe generar los espacios para la lucha por nuevas alternativas de lecturas, apuestas y proyectos ante el sistema totalizante que pretende establecer un statu quo de obediencia, acriticidad y productividad mecanicista. Tal y como lo manifiesta Cortina, la voluntad de los grupos de experimentar la dinámica de esos valores, se plantea una apuesta de la pedagogía y la educación a la hora de descubrir en sus haberes comunes la comprensión que los retos comunes, importa responderlos de manera conjunta (1998, p. 109), porque la educación debe ser entendida como una construcción dialógica de la persona (Ascencio, 2012, p. 388).

Para Cortina la tarea universal de los ciudadanos del mundo es descubrir las preguntas y las respuestas compartidas que se traducen en principios básicos para una sociedad que busca el desarrollo humano y justo, incluso en la crítica ante lo legal y válido en el derecho positivo, aunque injusto ante el mundo de la vida de los que habitamos en esta misma y, hasta el momento, única casa. Para ello ha de encontrar aquellos principios mínimos y entrar en diálogo con aquellos máximos que, al estar transidos de justicia, todos los actos estarán en consonancia y serán encarnados en las comunidades políticas concretas. Así lo expresa

nuestra autora: “la ética pública debe global, por su parte, debe ir construyéndose desde el diálogo, desde el hacer conjunto de las distintas culturas, y no desde la imposición de una sola. Debe ser una ética intercultural, no etnocéntrica” (1998, p. 110), y en este caso el ciudadano del mundo ha de ser ese sujeto autónomo codependiente del otro y ahora de lo otro que construye un mejor mundo de calidad, lo que implica, realmente, justicia, igualdad y desarrollo.

La ética de los ciudadanos se convierte en aquellas pautas que nacen de la relación entre lo interno, esto en la búsqueda de felicidad de cada sujeto, y lo externo que está regulado por las pautas establecidas por las instituciones y a las relaciones entre personas bajo una autoridad con capacidad sancionatoria, lo que la hace eminentemente pluralista, “estableciendo aquel marco de mínimos éticos de justicia desde el que es posible criticar cualquier situación social dada que no encarne los ideales ilustrados de autonomía, igualdad y solidaridad” (Cortina, 1992, p. 180).

Al momento de hablar de una sociedad pluralista, es vital reconocer su importancia y validez, pues no siempre se acepta en su plenitud, pues no se reconoce que hay ciudadanos con diferentes códigos morales diferentes, y más aún en tiempos que la globalización ha favorecido la intercomunicación y la interculturalidad con personas de todas las regiones del mundo. En este sentido se debe luchar por ese pluralismo moral que no es politeísmo moral, el cual no permite el diálogo sereno al pensar que lo moral es eminentemente subjetivo, sino en un reconocimiento de la imposibilidad de un único código moral (lo cual sólo sería por imposición), y de una Babel moral que “paraliza cualquier intento de actuación conjunta” (Cortina, 1998, p.113), sino a la articulación las pretensiones de la sociedad civil y del Estado, dialogando entre los derechos sociales y la ciudadanía, en el que se pueden encontrar valores comunes para construir una sociedad entre todos.

Para este fin, Cortina establece que debe haber unos principios de carácter irrenunciable y de orden mínimo de justicia, y a partir de éstos, responder a unos retos comunes que responden a una ética de máximos, en donde se incluyen los mínimos anteriormente mencionados (Cortina, 1998, p. 113), y a renglón seguido, la tarea para una formación en ética y en

ciudadanía es descubrir cuáles son los mínimos compartidos de justicia en todas las dimensiones de la vida, en el respeto por el otro y lo otro que también entra a ser parte fundamental en la vida de los ciudadanos, en cuanto que en el cuidado de lo vivo no humano, se evidencia un nuevo lugar pedagógico para formar ciudadanos del y para el mundo.

La ética de los ciudadanos conlleva la convivencia de múltiples confesiones siempre y cuando se establezcan, conozcan y respeten un mínimo de valores y normas, lo que amplía el horizonte de comprensión de ser ciudadano, pues va más allá del cumplir unos deberes y hacer respetar unos derechos, o del carácter que otorga una sociedad para la vida electoral, sino de la construcción de una felicidad de algunos grupos sociales, y al no poderse imponer, ésta debe ser motivada por la educación y estructurada por la pedagogía. Para Cortina, los valores de libertad, solidaridad, igualdad y respeto son fundamentales para una cultura cívica y una convivencia (1998, p. 115), de tal forma que permite que no existan ciudadanos de primera o de segunda, porque no se parte de la base de una catalogación de lo que conciben como felicidad, y paradójicamente, se establece como factor discriminatorio entre las personas.

Para Cortina, formar al ciudadano cosmopolita o del mundo significa educarlo en valores de “una ética cívica que comparte la relación con las éticas de máximos de las sociedades pluralistas” (2005, p. 338), la cual de suyo, en el parecer de nuestra autora ya es trasnacional (1997).

El pensamiento global y la actuación local se convierte en una característica esencial del ciudadano del mundo, en cuya base se sostiene un igualitarismo global que busque la pretensión de tratarse cada sujeto como igual y dispuesto a compartir los mismos derechos y obligaciones (Puyol, 2010, p. 60), lo cual se convierte en labor de la pedagogía, en cuanto que se convierte en el marco de comprensión de la construcción de conocimiento entre sujetos que dialogan buscando compromisos y soluciones ante los disensos.

La educación debe generar políticas que aspiren a formar una sociedad basada en la igualdad política y social bajo la lente de un anhelo de justicia global, puesto que es una necesidad sentida la comprensión de hallar-nos en nuestra casa. No se aboga por la configuración de un Estado global, dado el temor de un totalitarismo, sino la firme decisión de apostar por una

formación de sujetos con conciencia de pertenecer a un nuevo orden mundial donde el pensamiento cosmopolita debe llevar a la lealtad e identidad de los ciudadanos en cuanto sujetos de una misma aldea global, así Puyol objete esta condición en cuanto que se haría necesaria una justicia global que priorice las obligaciones morales abstractas a las filiaciones y lealtades derivadas de la familia, los amigos y los vecinos, sin embargo deja entrever que es posible mantener la responsabilidad social con los demás (2010, p. 60), a lo que se le añade que es necesario formar en reciprocidad, alteridad y solidaridad generacional.

En el pensamiento de Etxeberría son tres los factores que han influido para que surja una ciudadanía cosmopolita, los cuales están referidos a la referencia a los derechos humanos que son norma universal, la globalización informacional y productivo-mercantil (que ha debilitado y fragmentado la soberanía y autosuficiencia de los Estados), y la interdependencia global que ha aparecido ante fenómenos como la crisis ecológica, los desplazamientos forzados por causa de guerras e invasiones, el hambre y las crisis alimentarias (2009, p. 6). Lo anterior implica la necesidad de comprender la ciudadanía cosmopolita o del mundo, incluyendo la nacional, ya que poseemos la condición de ser seres humanos en igualdad de dignidad, y que nos hacemos responsables por el otro y lo otro, a fin de encontrar, dialógicamente, soluciones concretas a los problemas de orden global.

En el cosmopolitismo se haya la convicción de que todos somos iguales donde el individuo garantiza la moralidad global que nos debemos los unos a los otros, lo que sustenta el respeto irrestricto al bien común, mediados por los derechos humanos y los mecanismos políticos para alcanzarlos, protegerlos y promocionarlos. Así lo afirma Puyol: “con la teoría liberal en la mano, los deberes del ciudadano con la humanidad superan los límites de la mera asistencia humanitaria” (2010, p. 74), y es responsabilidad de todos a establecer mecanismos y estrategias que promuevan la justicia global, con la convicción de que podemos cambiar las prácticas sociales, ya que la igualdad social es fuerza normativa para todos los seres humanos. Al respecto, Parada (2009) plantea en su concepción de ciudadanía global que ésta está relacionada con los cambios socio y geopolíticos vividos en los momentos actuales, en función de las dinámicas de los Estados Nación, que cada vez abren sus fronteras,

resignificando así el concepto ciudadanía nacionalista, llevándola a un estado transnacionalista o del mundo.

Siguiendo a Parada, la concepción clásica de Marshall, obedece a una explicación ontológica del ser humano en relación con la pertenencia un contorno que le da una identidad étnico-cultural y le impele a respetar unos derechos y cumplir unos deberes (2009, p. 99). Esta concepción ha quedado revaluada gracias a la influencia de la globalización que fractura las fronteras tanto en lo político como lo social, económico y, por ende, en lo cultural. Gracias a este fenómeno, el ciudadano se autocomprende en unos horizontes de orden global, bien como responsable social de las problemáticas que también han adquirido un carácter mundial como son la pobreza, la guerra, el hambre y el desastre ambiental.

En una formación de ciudadanos del mundo se incluye el multiculturalismo, las migraciones obligadas o no, las religiones mundializadas y la influencia de las tecnologías de la información y la cibercultura, lo que hace cada vez más complejo estos procesos pedagógicos y educativos. De ahí que una *conditio sine qua non* para una democracia es la del pensamiento comunitario en términos de diálogo comprometido, solidaridad generacional, lectura crítica de la realidad, participación activa y transformadora de y para una sociedad más justa, equitativa, sostenible y en proceso de emancipación. Lo anterior debe llevar a las aulas porque allí es “donde se aprende a razonar de manera crítica (...) y donde se dota al ciudadano de las habilidades requeridas para aceptar formas de vida diferentes” (Parada, 2009, p. 102).

Podemos distinguir cinco etapas en la historia del cosmopolitismo occidental. La primera sería la del cosmopolitismo clásico o aristocrático e incluiría movimientos como el cínico y el estoico, según los cuales los hombres están unidos por la razón universal o *logos*; la segunda sería la del cosmopolitismo cristiano, que consideraría que todos los hombres son hermanos por ser hijos de un mismo Dios; la tercera sería la del cosmopolitismo moderno o republicano, que consideraría que lo que nos une a todos es el ser sujetos de un *ius natural* de alcance universal; la cuarta sería la del cosmopolitismo posmoderno y/o neoliberal, que consideraría que lo universal es el mercado y la comunidad de intereses; y la quinta sería la del cosmopolitismo posnacional, que, en lo que respecta a occidente, trataría de recuperar los

mejores aspectos del cosmopolitismo ilustrado y, en lo que respecta al resto del mundo, trataría de construir un cosmopolitismo cosmopolita que no pueda ser acusado de euro céntrico (Castany Prado, 2006, p. 3).

2.4. Formación de ciudadanos en clave *glocal*: un asunto de principios

Para Cortina el pluralismo moral es un proyecto ético de la sociedad civil y una condición de las sociedades con democracia liberal (1998, p. 116). Esta tarea vincula aquellos principios mínimos que procuran una convivencia justa, a lo que Rawls definirá como “concepciones morales de la justicia para la estructura básica de la sociedad” (1993) con “una doctrina comprensiva del bien”, que Cortina define como ética de máximos, porque muestran cómo ser feliz, cuál es el sentido de la vida y de la muerte; en lo que respecta a la ética de mínimos, ésta se ocupa de las definiciones de lo justo entre todos los ciudadanos, incluyendo las perspectivas personales que siempre se deben respetar, dialogar y llegar a consensos. Así lo establece Cortina: “la fórmula mágica del pluralismo consiste entonces en compartir unos mínimos de justicia, progresivamente ampliables, y en respetar activamente unos máximos de felicidad y de sentido de la vida” (1998, p. 117).

En este orden de ideas, nuestra autora establece unos conceptos fundamentales para formar una moral cívica que, se podría afirmar, conforman los componentes axiológicos de un comportamiento de ciudadanos *glocales*. Afirma que:

(...) de ella (fundamentación racional dialógica) se desprenden conceptos tan valiosos para configurar una moral cívica como el de persona, entendida como ese interlocutor al que hay que escuchar a la hora de decidir normas que le afecten, compromiso en la elevación del nivel material y cultural de las personas que han de decidir, libertad de los interlocutores, entendida como autonomía, solidaridad, sin la que un individuo no puede llegar a saber siquiera acerca de sí mismo, aspiración a la igualdad, entendida como simetría de diálogo, y realización de todos estos valores en una comunidad real en que vivimos, abierta a la comunidad humana universal (Cortina, 1993, p. 208).

Ante lo anterior, Tejedor y Rodríguez (2008) establecen que, en la actualidad, para seguir avanzando, una sociedad debe renunciar a acuerdos de máximos y convenir en acuerdos de mínimos comúnmente aceptados por todo, a lo cual podríamos estar de acuerdo, aunque en su aplicación que dividen lo público de lo privado, tiende a debilitar la apuesta de Cortina de integrar los mínimos con los máximos. Los ideales de cada sujeto (mínimos) tienen que entrar en juego con los máximos que busca la sociedad para sus individuos, de lo contrario se caería en la libertad solipsista y relativista de hacer lo que yo quiera siempre y cuando no atente contra el otro.

Ascencio comprende la noción de mínimos y máximos como aquellos principios éticos que rigen el comportamiento de los sujetos que construyen una forma de actuar, comprometerse y vivir con el otro en medio de lo otro. Por tal razón, tiene una relevancia predominante en la educación valórica, “puesto que concibe una forma de posicionarse frente a lo que podría llamarse una necesaria convivencia entre “extraños morales”; es decir, personas que teniendo distintas concepciones morales viven en una misma sociedad” (Ascencio, 2012, p. 389). En otras palabras, los mínimos éticos son aquellos principios guiados por lo que es considerado justo por una sociedad (toda sociedad establece el no matar y en sentido positivo respetarás la vida), lo que además los hace exigibles, ya que nacen en el acuerdo de los sujetos; mientras que una ética de máximos se basa en lo que es considerado bueno, en la búsqueda de la felicidad (religión, ideologías, movimientos sociales) y se promueven.

2.4.1. Mínimos de justicia y máximos de felicidad

La sociabilidad en el hombre es una condición natural que le permite desarrollar una vida comunitaria para su propia y global humanización del otro en medio de lo otro. Es una forma de vida que, por voluntad propia, se inserta en un orden político (Rius, 2010, p. 18). Y la justicia se define como la virtud que coordina aquellos comportamientos del ciudadano que busca, *glocalmente*, un buen vivir, una vida feliz. En esta tensión, el ciudadano interpreta (actuando) la realidad, “en la medida que las aspiraciones de cada individuo están entrelazadas con las expectativas de los restantes, lo cual modifica radicalmente sus propias expectativas y decisiones” (Cortina, 2000, p. 136).

Además, se plantea que toda ética de pretensión universalista, que no es tema del presente trabajo porque excede sus alcances, debe abrir el horizonte de posibilidades, en la búsqueda de la felicidad, para una libre elección de los sujetos, teniendo en cuenta los criterios universalistas de humanidad, dignidad, justicia, y la vida de todo ser viviente (Cortina, 2000, p. 138); los máximos plantean, entonces, los modos para alcanzar esa felicidad, y los mínimos los definen, de tal forma que se concilian metas e intereses, mediados por una capacidad de aceptación de la diferencia y el diálogo entre sujetos y comunidades. Además, este diálogo de máximos y mínimos permite la consolidación de unas pautas normativas y compartidas en conciencia por una sociedad pluralista para que cada sujeto acepte las ofertas de máximos y cada uno tome sus decisiones (Cortina, 1993, p.204).

En este marco de comprensión, la ciudadanía se establece como un don y tarea para todo individuo que va construyendo su subjetividad e identidad, en la medida que debe elegir para recibir los derechos y beneficios de vivir como ciudadano, y a su vez, ejercer su libertad. Adela Cortina también establece que éste al ser “su propio señor junto a sus iguales” (2005, p. 337), en donde le da especial relevancia a la autonomía que conquista en relación con la convivencia con el otro, genera contextos de libertad y provee condiciones de posibilidad de formarse en ciudadanía y en solidaridad generacional.

A su vez, Rius, siguiendo a Aristóteles, establece que el ciudadano realiza o actualiza su vida humana (*zoé*) en la vida (*bíos*) política (2010, p.19), es decir, los procesos de humanización se dan de modo natural en el contexto de interacción de seres humanos que construyen lo público como especie humana. El ejercicio de la ciudadanía se realiza con seres humanos de carne y hueso que apuestan por vincular sus intereses personales en el proyecto común llamado Nación, en donde el Estado debe garantizar las condiciones de posibilidad para dicha tarea.

2.4.1.1. Una relación de no absorción

En una sociedad pluralista, los ciudadanos se sienten invitados a asumir unos principios que buscan la felicidad, y entiéndase una calidad de vida, con los cuales están convencidos y se comprometen, lo cual deja en claro la libertad de cada uno de los ciudadanos. Así pues, los

mínimos y máximos establecen una relación de no absorción (Cortina, 1998, p. 120). En esta relación, los mínimos que promueven la justicia no pueden ser abolidos por aquellos presupuestos máximos, porque caería en lo que se llamaría un monismo moral, llevando a un paso de los totalitarismos intolerantes so pretexto de ideales y fundamentalismos de todos los órdenes.

Si se concibe al sujeto como un ser racional, dialógico, autónomo y autor de su historia, los presupuestos máximos no deben absorber, discriminar ni eliminar aquellos principios mínimos que construyen consensuadamente los sujetos. Así lo establece Ascencio: “para la construcción de los mínimos éticos consensuados, el trabajo educativo se centra en una pedagogía activa, dialógica y democrática” (2012, p. 390). Esta relación se establece en la medida que cada sujeto, grupo social y sociedad aprendan a intercambiar razones para construir, conjuntamente, aquello que es justo y responde a los fines de verdad, bondad, puesto que el buen vivir de una sociedad tiene su génesis en la disposición de cada sujeto a vivir proactivamente hacia un bien común.

2.4.1.2. Los mínimos se alimentan de los máximos

Una sociedad no sobrevive si sólo se mantiene con una convivencia tranquila entre los ciudadanos, ya que no se posibilita una coexistencia de colaboración que promueva la paz y la justicia con proyectos comunes (Cortina, 1998, p. 120). La meta de los mínimos, transida de justicia, será tal sólo y sólo si está fundamentada en las propuestas de felicidad, y por ello pertenecen al ámbito de los máximos. Comenta Cortina: “fortalecer estos grandes proyectos que no se defienden de forma dogmática, sino que están dispuestos a dejarse revisar críticamente, es una de las tareas urgentes de las sociedades pluralistas” (1998, p. 121).

La educación es necesaria para erradicar de las mentes la xenofobia y el racismo con capacidades para aceptar al otro y leer críticamente el mundo de la vida de los sujetos. Así comenta Riba: “a pesar de la casi unanimidad existente sobre la necesidad de establecer unos mínimos morales que transmitir, la manera de hacerlo debe cambiar” (2010, p.139). Esta es

labor de la pedagogía en cuanto que genera espacios para la íntima relación de los mínimos de bienestar de los sujetos con los máximos de calidad de vida de las colectividades.

Alude, además, a una educación que los prepare para la práctica democrática, lo que implica que esté en constante formación y autoformación en todas las dimensiones humanas. Para Riba existen unos momentos que van desde la propuesta teórica, desde sus valores, principios y categorías que la sustentan y le dan legitimidad política, pasando por la civil y por lo tanto jurídica, hasta la tercera que parte de la defensa, promoción y protección de los derechos humanos (2010, p. 142).

Sin embargo, para Riba hay una cuarta forma de concebir y formar al ciudadano, la cual se sustenta sobre la capacidad de auto-reconstrucción para adaptarse a un mundo cambiante, a partir de la formación para el razonamiento y el discernimiento, los cuales, aunque no lo menciona, se circunscribe la pedagogía con sus espacios para el análisis y la prospectiva crítica emancipatoria. Esta perspectiva pedagógica posibilitará marcos de comprensión y saberes prácticos para una democracia dinámica con ciudadanos activos que pensarán global y actuarán local. Así lo confirma Riba: “esa manera debe llegar con un tipo de educación que posibilite la actividad crítica de los ciudadanos y que sea capaz de ir más allá de las habituales instituciones de transmisión educativa” (2010, p. 147).

En este aspecto, Cortina establece que una vida sin libertad, justicia, solidaridad, honestidad, tolerancia, diálogo y respeto a la humanidad y demás seres vivos está falta de humanidad; por eso, cada ser humano los asume, y es tarea de la formación, desde todas las instituciones, hacer que esté dispuesto a defender que cualquier persona debería intentar realizarlos si no quiere perder en humanidad (1997, p. 190) desde lo emocional, sentimental y cognitivo.

2.4.1.3. Los máximos han de purificarse desde los mínimos

Gauchet comenta que se está eclipsando la soberanía popular dando a la luz la individual, en la que reposan los derechos fundamentales y las libertades públicas; en pocas palabras, surge una conversión de las libertades individuales en un autogobierno del conjunto. Para ello es

fundamental el respeto irrestricto a las libertades de los sujetos, alcanzando su plena dignidad en la responsabilidad de vincularlas en el mundo común de la vida de los hombres (2010, p. 191). En esta dinámica es importante la coexistencia de voluntades y subjetividades que se construyen, con sus propios ideales y libertades, en el respeto que permite la construcción del proyecto común.

Las búsquedas de justicia que promueven los mínimos al alimentarse de los máximos de felicidad, favorecen que éstos últimos se auto-interpreten y purifiquen, es decir, no es posible justificar actos de injusticia por motivos de raza, religión, Estado o mayoría grupal.

Así por ejemplo, Agnes Heller (1985) estableció unas máximas imperativas que se basan en las premisas de la solidaridad, simpatía, cuidado, amistad y amor, las cuales se ven acrisoladas por aquellas normas particulares que nacen de la experiencia cotidiana del otro concreto. Entre ellas están:

- Otorgar igual reconocimiento a todas las personas, como seres libres y racionales.
- Reconocer todas las necesidades humanas, salvo aquellas en cuya satisfacción interviene el uso de otras personas como medios.
- Respetar a las personas únicamente con base en sus virtudes y méritos.
- Guardar la dignidad humana en todo lo que hagamos (1985, p. 57).

Estas máximas se purifican en la medida que se generan procesos de escucha y diálogo creativo, a partir de las necesidades del otro, que se pueden transformar en beneficio de todos, ya que se convierten en objetivos comunes de los sujetos. Porque todo ser humano debe aprender que

...cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquello que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida (Cortina, 1997, p. 192).

2.4.1.4. Evitar la separación

La verdad sale a la luz mediante el debate y la confrontación de ideas, lo que implica una construcción colectiva mediante el diálogo y una comunicación horizontal, tolerante y responsable. El criterio para definir para valorar las opiniones, para nuestra autora, será el conjunto de valores democráticos que están en la base de los derechos humanos, y sólo así se generará un auténtico y democrático debate (2010, p. 157), el cual Giroux lo ubicaría como el contexto ideal para que el educador crítico establezca esa relación entre ciudadanía, ética y pedagogía, sin perder de vista la libertad del estudiante con la imposición de un contenido moral, sino todo lo contrario, la formación de sujetos autónomos que piensan global y actúan local. Así lo plantea Giroux:

Los educadores críticos no necesitan especificar un contenido moral. En este caso, el aprendizaje de la responsabilidad moral se hace pasar del mundo real de los compromisos y la solidaridad al proceso de ofrecerles a los estudiantes distintos puntos de vista y dejarlos que escojan ellos mismos el discurso moral que se ajuste a sus propias vidas y experiencias (2012, p. 111).

Lo que no implica una ética de situaciones, sino la generación de nuevo conocimiento inter y transdisciplinar que incluye relato, memoria, y pensamiento, teniendo en claro que el criterio máximo de una vida digna, tanto de lo humano como de lo vivo no humano, están por encima de cualquier interés personal.

En este sentido, la pedagogía crítica plantea que es vital deconstruir y develar los intereses de los discursos morales, y evidenciar aquellos que parten del mismo sufrimiento y explotación de los menos favorecidos, valiéndose de un contenido que dé significado real a la acción ética, y permitiendo que los estudiantes lean, debatan y tomen postura por un discurso concreto.

El ejercicio de la libertad de los ciudadanos es un problema y un lugar para el debate, bien desde lo ético como lo político, mediado por lo económico y cultural, de la sociedad liberal actual, puesto que implica ética, política y sociedad, y para Camps “la tarea consiste en comportarse autónomamente en consonancia con los derechos y deberes ciudadanos” (2010, p. 161), entre los cuales la preocupación por la cosa pública es una de las categorías fundamentales, sin embargo el sistema capitalista produce consumidores y no ciudadanos

En una sociedad plural si se separan las propuestas éticas de máximos con los principios mínimos de justicia se cae en el peligro de la autosuficiencia, el individualismo, la preservación de los privilegios egoístas que acaba con todo ideal común de calidad de vida “por eso urge explicitar esos mínimos que ya compartimos, pero no como si formaran un mundo aparte de las distintas propuestas de felicidad” (Cortina, 1998, p.122). Y, ante esto último, el pedagogo crítico le apuesta por generar esos procesos académicos, investigativos e intelectuales que abran el horizonte de posibilidades para que los estudiantes asuman unos elementos de una vida buena en particular (Giroux, 2012, p.120).

2.5. Ciudadanos glociales: una cuestión de pedagogía

El momento actual apremia que todos los sujetos nos sintamos y asumamos que somos ciudadanos del mundo que pensamos global y actuamos local, teniendo claro que pertenecemos a una misma familia, la humanidad, con sus diferencias, características e intereses específicos, con los cuales construimos nuestra identidad y nuestra subjetividad.

Ahora bien, para lograr tales fines desde la pedagogía crítica, los derechos humanos son un lugar pedagógico de especial relevancia, dado que incluye sociedad, educación y política en función de la transformación de la sociedad hacia una mejora de la calidad de vida de los menos favorecidos. En esta pedagogía, se entiende crítica como concientización, criticidad, política como actitud, poder, resistencia, emancipación, empoderamiento, autonomía, democracia, participación, diálogo e historia (Carvalho et al, 2013, p. 414). Por tal razón, una formación de ciudadanos del mundo se enmarca en este contexto dado que la acción del

ciudadano lleva a una praxis liberadora y transformadora de su entorno, y que los Derechos Humanos se convierten en uno de los principios rectores de su actuar, pensar y decidir.

En un ejercicio de práctica de pedagogía crítica libre, responsable y abierto a nuevas perspectivas, el sujeto activo que toma conciencia de su entorno, se compromete por la conquista de sí mismo y por la emancipación de su realidad circundante. Asume para sí al excluido como su objetivo de su actuar, y por tal razón se forma como ciudadano en cuanto sujeto racional, capaz de palabra, interlocutor válido, respetuoso de los Derechos del otro y de lo otro, y comprometido por la calidad de vida de la misma humanidad como uno de sus deberes fundamentales de su *estar-ahí*. El ejercicio pedagógico en estos términos se puede establecer como una respuesta al cuestionamiento de Giroux (1998, pp. 57-58) acerca de la construcción de una propuesta ética del rol de la escuela sobre la vida pública y democrática, ya que cada sujeto se convierte en un agente político, como ya se ha venido diciendo, y se asume como un ser dialógico, en el que la escuela se define como un baluarte de dicha formación.

Unido a ello es vital entender que esta propuesta está marcada por la decidida escucha de las memorias y relatos de las víctimas, y la búsqueda del restablecimiento de sus derechos como un compromiso con ellas y con la transformación de la sociedad. Por eso es acertada la afirmación de Santa Cruz cuando dice: “la educación ciudadana encuentra su *ethos* ético-político en la procura de una mayor justicia social e igualdad de oportunidades, de más equidad y de eliminación de las discriminaciones. Es una responsabilidad con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados y perseguidos” (2004, p. 43). Y con Ovelar (2004) se comparte que la educación exija una práctica del diálogo reflexivo que cuestione las verdades recibidas, enfrentando al sujeto a los retos de discriminación, exclusión y relaciones de poder en las dinámicas sociales de las que son agentes concretos y activos. Esto implica que, el acto pedagógico siempre sea intencional y con una eticidad definida, ya que se sustenta en una concepción de persona y en un tipo de relación histórica de personas, con la finalidad de transformar una condición humana en calidad de vida, que para el caso de este texto redundaría en la generación de una sociedad cada vez más democrática y ciudadana (p. 454).

Toda acción pedagógica debe terminar en una actitud ética que involucre institución, maestros, estudiantes y demás sociedad civil. A partir de esta afirmación, un acto pedagógico y las políticas educativas tienen la misión de establecer no solamente un conjunto de valores como plan de asignatura, sino generar espacios donde se experimenten estos valores que referencien ese mundo de la vida. Desde esta perspectiva, Ovelar establece que una ética en nuestro contexto latinoamericano no puede entenderse como “ahistórica, sin referentes concretos, sin tomar postura en relación con las injusticias que se viven a diario en nuestros pueblos” (2004, p. 455), sino que lleva al sujeto a autocomprenderse, al compromiso radical, a la apuesta por una emancipación, y a la participación activa, solidaria y proyectiva como ciudadanos.

Una formación de ciudadanos, en el pensamiento de Giroux está marcada por una apuesta por la libertad y la democracia, mediante prácticas educativas que cultiven el diálogo, el debate y el compromiso social. Lo anterior tiene como finalidad la emancipación y la transformación del mundo de la vida de los sujetos, ya que son seres racionales perfectibles, llamados a la libertad, a la capacidad de optar, a una decisión autónoma para elegir sus caminos, en relación con el otro y lo otro.

Giroux reconoce que la teoría educativa radical manifiesta una indignación moral por las injusticias sociales y políticas que reproducen las escuelas norteamericanas, sin embargo no ha sabido fundamentar un discurso ético que sustente su visión de la sociedad y de la escuela (2012, p. 65), ni elaborar una teoría de la ética que reflexione sobre formas emancipatorias de pedagogía del aula. En este particular, la esfera pública, el escenario donde los ciudadanos construyen dialógicamente sus subjetividades para comprometerse, con el otro en medio de lo otro, a la generación de un mismo proyecto nación, es el contexto en que se puede fundamentar esta teoría ética basada desde los principios de Adela Cortina de los mínimos y los máximos.

La aplicación de ética de mínimos corresponde al proceso de estandarización, consiste en gestionar el proceso de transmisión de conocimiento experto, este previamente fijado en

soportes de almacenamiento de información, como los manuales de procedimientos estándar, aunado a una estrategia de rotación de puestos y programas de entrenamiento de habilidades (diálogo práctico), para la generalización de las mejores prácticas laborales.

La ética de máximos, se asocia a los procesos de liderazgo e innovación en la solución de problemas por medio del diálogo práctico, la ejecución de la solución práctica concensuada por el equipo, no solo incrementa la productividad sino que además posibilita a otros equipos el incremento de la productividad potencialmente en la misma medida. De manera general, el aprovechamiento de esta ventaja de potencial depende de la efectividad de los procesos de gestión del conocimiento experto que tenga implementados la empresa.

Esta apuesta por el sano equilibrio entre principios mínimos y máximos de Cortina, están latentes en la propuesta de Hans Küng del *proyecto de ética mundial* cuando menciona la necesidad de un nuevo paradigma de las relaciones internacionales y sus presupuestos éticos (2008, pp. 48ss.). El momento actual exige de cada uno de nosotros la vivencia y convicción de algunos valores de orden universal, que no vienen dados por un sistema, religión o estructura política, sino por la misma y universal condición de humanidad que nos reviste a todos los seres humanos. En este sentido, cada uno de nosotros debe apostarle a vivir bajo principios como cooperación, compromiso e integración (Küng, 2008, p. 48), mediados por la capacidad de entender la diferencia del otro y de ser solidario con las demás generaciones.

En la perspectiva de Küng es necesario vital una nueva forma de pensar en la que la diferencia étnica, religiosa, política o nacional no puede ser vista como amenaza, sino como oportunidad para el diálogo que somos, es decir, comprender que se debe llegar a un consenso social que comparta todo sujeto y grupo. Este consenso social parte de la convicción de un “fondo común que incluye valores y normas, derechos y deberes elementales, una actitud ética común, un *ethos* de la humanidad” (2008, p. 49). Ahora bien, en aras de llegar a este consenso social es vital la formación del sujeto en responsabilidad, respeto a la diferencia y el reconocimiento de los principios comunes a toda la humanidad que parte del “no hagas a los demás lo que no desees para ti mismo” (Tobías 4, 16).

Por tal razón, cada ser humano, en pro de ser agente activo y transformador de su entorno, debe comprometerse a favor de una cultura de la no-violencia y del respeto a toda vida; comprometerse por una cultura de la solidaridad y de un orden económico justo; comprometerse por una cultura de la tolerancia y de un estilo de vida honrada y veraz; comprometerse por una cultura de la igualdad y el compañerismo entre varón y mujer (Küng, 2008, p. 51). Estas metas que configuran al ser humano como un ser en relación y de diálogo, deben convertirse en los fundamentos del pensar, actuar y decidir de cada una de las acciones del sujeto. Por ello, la educación y la pedagogía se convierten en el escenario político, ético, académico e investigativo para llevar a cabo actividades consensuadas, emancipadoras y transformadoras del entorno vital.

2.5.1. Actitud *glocal*: una expresión de la multiculturalidad del ciudadano del mundo

El ciudadano para Cortina es aquel sujeto que es “su propio señor junto a sus iguales en la comunidad política” (2006, p. 8), implicando la relación del sujeto que construye su identidad con el otro en medio de lo otro, en el que asume unos valores, principios y normas como universales, ya que se sustentan en el principio humanidad. Desde esta perspectiva, Cortina establece su concepto de ciudadanía multicultural, en el que se evidencia una actitud *glocal*, es decir, un estilo de vida en el que se piensa global y se actúa local, se dialoga con el otro en su diferencia y los aspectos esenciales de cada cultura, y así se podrá construir una ética global donde todas las sociedades se hallen vinculadas, escuchadas y comprometidas con la misma humanidad que nos vincula a todos los seres humanos. Así lo afirma Cortina: “educar en una ciudadanía que no sea sólo local, sino universal, exige romper las barreras del localismo provinciano, y aprender a degustar que somos personas y nada de lo personal puede resultarnos ajeno sin grave pérdida” (1997, p. 245).

Una actitud *glocal* se forma cuando al sujeto se le motiva a respetar la identidad del otro, ya que así se van autocomprendiendo como iguales; y entre sí pueden resignificar aquellos valores que caracterizan su cultura hasta llegar a definir los elementos comunes y respetar lo que sería irrenunciable para cada uno (Cortina, 2006, p. 9). Esta actitud favorece la diversidad

de culturas, las cuales pueden reconstruir y transformar el entorno vital que padece de tantos problemas que no distinguen cosmovisión, raza, color, religión o estatus.

Esta diversidad cultural, como apuesta política glocal, tiene de base la construcción de unos principios mínimos de justicia que todos los sujetos promuevan, defiendan y protejan para lograr un buen vivir. Esta meta se construye en la medida que la escuela juegue un papel esencial de reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia, la solidaridad generacional, y la capacidad de construir entre todos un entorno diferente y mejor. Partiendo de este presupuesto, la glocalidad favorece la resignificación y valoración de cada una de las culturas, en cuanto a su riqueza intrínseca, y abandonar aquellas prácticas, ideologías y principios que atenten contra el Principio Humanidad mencionado anteriormente, y en palabras de Cortina, “hacer creíble con la acción que el respeto a los derechos humanos es un buen programa ético-político” (2006, p. 13).

Ahora bien, para formar en esta actitud glocal, en el pensamiento de Cortina es irrenunciable la autonomía para todo sujeto que es un ser racional y capaz de buscar lo mejor para sí sin tomar al otro como un medio para sus fines, o que los parámetros culturales atenten contra la libertad de elegir del sujeto. Por tal razón, es imprescindible el diálogo intercultural, ya que se respeta la cultura que identifica a los sujetos y desde ella se valora la riqueza que puede aportar. Por eso afirma Cortina:

Mientras existan guetos, mientras la vida cotidiana no sea en realidad intercultural, seguirá pareciendo que hay un abismo entre las culturas...hacer intercultural la vida cotidiana es asegurar que cada cultura dará lo mejor de ella, por eso la integración en la ciudadanía ha de hacerse desde el diálogo intercultural de la vida diaria” (2006, p. 14).

Lo que implica que una actitud glocal parte de esa consideración de ubicarnos en un mundo diverso e intercultural, hacerse responsable de lo que sucede en nuestro hogar llamado planeta Tierra, y vivir en diálogo abierto con el otro en medio de lo otro, incluso respetando las cosmovisiones que hablan de un Absolutamente Otro. Bajo estos presupuestos, es necesario que surja con más fuerza un pluralismo moral donde se pueda dialogar teniendo en

cuenta los mínimos, vistos con el lente de una ética cívica en el decir de Cortina, los cuales pueden ser compartidos por las distintas éticas de máximos de las sociedades pluralistas (2005, p. 339), y de ciudadanos activos que se comprometen con el desarrollo de su entorno vital. Será meta de cada uno de estos sujetos idear mecanismos que superen la desigualdad económica con sistemas alternativos, estrategias que permitan mitigar el cambio climático a partir de un decidido comportamiento sostenible.

La intersubjetividad es el sentido ulterior que le damos al encuentro con el otro y así construir una vida compartida, y por ello la participación ciudadana es una urgencia para la situación actual de la sociedad. En este sentido es que Cortina habla de una ciudadanía radical (2006, p. 342), ya que parte de la “raíz” misma de la esencia de ser ciudadano, que no es otra cosa que actuar en pro de su entorno social e involucrando sus mínimos personales con los máximos de un buen vivir de su sociedad. Estos ciudadanos buscan una excelencia profesional, incorporan las virtudes y competencias necesarias para transformar su sociedad, pues se preparan para deliberar en los grupos sociales donde van a participar y comprometerse con las decisiones a las que llegaron favoreciendo un bien común.

En todos los procesos de interacción social se precisa un mínimo de responsabilidad. La responsabilidad no consiste sólo en cumplir las obligaciones y deberes, sino que además supone captar los rasgos morales de esta relación, actuar conforme a ellos. Situar en el mundo, conocer sus problemas y tomar conciencia de la necesidad de cambio; es decir, adoptar un comportamiento ético ante las cosas que pasan ante nuestras miradas, en nuestra proximidad más cercana, como individuos y seres sociales, y, también, en esa aldea global en la que todos vivimos. Ubicarse en el mundo significa dar respuesta a sus interrogantes, una respuesta que debe comenzar por ser individual, que también ha de ser compartida colectivamente. La responsabilidad es un rasgo esencial de la experiencia moral de los individuos y de la comunidad, del desarrollo de un aprendizaje que permite la consolidación autónoma de una actitud ética frente al mundo y de una conciencia planetaria. Sin duda que los problemas con los que se enfrentan los ciudadanos de todos los países no pueden resolverse sin una construcción ética basada en la afirmación de espacios cada vez mayores

de autonomía donde se desacralice la autoridad y, por otro lado, se intente humanizarla (Rayo, 2004, p. 405)

Esta humanización está mediada por la formación en valores como libertad, igualdad, solidaridad, respeto y la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo (Cortina, 1997; 2000), los cuales se convierten en aquellos valores cívicos que la pedagogía crítica incluiría en aras de la transformación del mundo de la vida y del entorno vital en cada experiencia de injusticia, desigualdad y opresión. El entorno vital es el contexto que se debe llevar al aula mediante los relatos, la memoria y el compromiso por buscar un mundo mejor, que es posible, pues es un “capital que merece la pena invertir en nuestras elecciones porque generará sustanciosos intereses en materia de humanidad” (Cortina, 1997, p. 193).

CAPÍTULO 3

SOCIEDAD, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA

En el desarrollo teórico (capítulos 1 y 2) se han planteado las posturas de la pedagogía crítica guiados por Henry Giroux y del ser ciudadanos según Adela Cortina, cuyos mínimos y máximos determinan un caminar pedagógico, a propósito de la formación de ciudadanos del mundo. En este capítulo se muestra una síntesis teórica que propone discutir los alcances de estas dos visiones sobre el quehacer docente y pedagógico a la hora de determinar los principios y pautas para integrar saberes, discursos y prácticas que promuevan comunidades dialógicas que procuren la reconstrucción y transformación de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa del otro y de lo otro.

Estas reflexiones parten de la fusión de horizontes de perspectivas, que se traduce en la fusión de horizontes de diálogos, es decir, desde el diálogo entre sujetos capaces de comprender la realidad del otro encaminadas a la búsqueda de prospección de nuevos significados, ya que la puesta de acuerdo con el otro sobre algo a través del lenguaje como medio universal tiene como fin el consenso, el cual es la concreción de la comprensión como aprehensión del mundo y hacerse uno con él. Y, en este sentido, el conjunto de la conciencia de la historia y de la vida social se enmarca la ciudadanía como un estilo de vida que incluye saberes, discursos, apuestas ante la relación y encuentro con el otro y lo otro, basados en el recurso a la memoria y el relato para concretar y acordar un mundo mejor que es posible.

3.1. Transformación social y cultural, servicio y aprendizaje en clave de ciudadanía

En todo acto educativo, pedagógico y académico se realiza un proceso comprensivo que parte de la misma naturaleza humana, en cuanto que es capaz de comprender su entorno vital por medio de la interpretación experiencial que integra razón, sentimiento y símbolo. El sujeto se ubica en un horizonte marcado por una tradición, el cual relaciona en su lectura con diferentes textos, identificados, también, por una tradición, con el fin de realizar una fusión de horizontes, para configurar una interpretación final, la cual también se convierte en un texto, para continuar en ese círculo hermenéutico.

Así pues, la pedagogía crítica realiza este mismo círculo relacionando e interpretando los diferentes textos que interactúan en el mundo vital de los sujetos. En estos procesos, la pedagogía genera las posibilidades de diversos horizontes de comprensión, en los que lenguaje, pensamiento, acción y mundo se hallan dinámicamente relacionados en pro de lograr una transformación social y cultural.

3.1.1. Transformación social y cultural y las necesidades del contexto

Transformación social y cultural	Necesidades del contexto
Lectura inter y transdisciplinar de la realidad	Interacción
Conocimiento como construcción social y de lucha	Trabajo en grupo
	Comprensión crítica de la realidad
Formación de ciudadanos desde la posibilidad	

En el ejercicio pedagógico, la transformación social y cultural se convierte como una meta ulterior al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la construcción de conocimiento que parte de las necesidades del contexto, se convierte en significativo y pertinente para los sujetos. Además, favorece la comprensión de la realidad en sus distintas dimensiones de manera plural, diversa e incluyente desde las perspectivas de los sujetos y sus historias. Así, cada acto pedagógico genera espacios y ambientes para la interacción, la cual se asume como un momento previo hermenéutico para construir nuevas lecturas de la realidad con el ánimo de llegar a un compromiso creativo y creador por parte de los sujetos.

Ahora bien, la interacción, desde esta perspectiva, posibilita una lectura inter y transdisciplinaria de la realidad para poder transformarla. El encuentro con el otro, comprometidos por un mismo proyecto, integra intereses, historias, saberes, emociones, sentimientos y experiencias de los sujetos, los cuales, en una amplitud de mente, están en la capacidad de entender las problemáticas del mundo actual, e idear nuevas y asertivas soluciones en sus entornos inmediatos, pues se hallan inmersos en un mundo diverso que es nuestro propio hogar.

Estas lecturas inter y transdisciplinarias posibilitan comprender los múltiples saberes y ciencias, ideologías y culturas, intereses y proyectos, didácticas y pedagogías que se desarrollan en el mundo. En este infinito pluriverso de relaciones se desencadenan posibilidades de dignificar la vida en todas sus manifestaciones, y en el mundo de lo social, la convicción de que un mundo mejor es posible, sólo si se enfrenta la interacción en toda su plenitud.

3.1.2. Transformación social y cultural y el trabajo en grupo

Toda transformación social y cultural desde la pedagogía implica, además de la interacción, y según el aporte de este estudio, el trabajo en grupo, pues se generó por experiencia que esta polilectura es asertiva si se parte de asumirse como necesario en el desempeño de un grupo social. Todo sujeto, al “sentirse” aceptado en un grupo social, se compromete con los proyectos comunes, y pone al servicio su vida “toda”, es decir, saberes, emociones, sentimientos e historia. Además, en el trabajo en grupo se construyen proyectos que

favorecen la comprensión del otro, el respeto por la vida, y la posibilidad de aprender a conciliar unos mínimos de justicia, es decir, unos principios básicos de equidad, verdad y justicia para vivir bien con unos máximos de felicidad, traducidos en aquellas premisas que persiguen una vida buena, como es la vida, dignidad y libertad.

En este sentido, la formación de ciudadanos implica, en su misma esencia, la transformación social, puesto que el ciudadano se va formando como tal en la medida que puede comprender su realidad vital, leer desde diversas posturas los discursos e ideologías que pretenden dominar la vida del sujeto, resignificar la herencia cultural y ancestral de su pasado, analizar las diferentes causas del pasado que forma su presente para proyectar los caminos por abrir hacia su futuro, y dialogar creando propuestas locales que respondan a las necesidades globales.

Entonces, esta formación lleva intrínsecamente el aprendizaje del trabajo en grupo, en cuanto que significa diálogo, alteridad, respeto, consensos, proyecto común:

la realización de esa actividad genera un aporte a la formación de ciudadanos, porque de alguna u otra forma se ve un aprendizaje recíproco, ninguna de las partes está distante en el desarrollo de la actividad, ambas partes contribuyen al desarrollo adecuado y satisfactorio de este proceso; de hecho a veces siento que he aprendido más yo de ellos, que ellos de mí; el desarrollo de esas actividades ha brindado la posibilidad de que mejore ciertas actitudes personales, como son, la expresión, la comunicación asertiva, el deseo de investigación y de enseñanza; y a su vez esto me recuerda cuando uno era niño, jugando a la clase con sus amigos o familiares; siento que es lo mismo, solo que el grado de responsabilidad es mayor” (aut. 5).

En el trabajo en grupo se posibilita aprender a desarrollar una política del otro concreto, es decir, unas pautas de comportamiento basadas en la solidaridad, simpatía, cuidado, amistad y amor con el ánimo de crear unos máximos que permitan discernir los mínimos de los sujetos para evitar la maldad y la indiferencia. En este estudio se confirmó la necesidad de otorgar igual reconocimiento a todas las personas, como seres libres y racionales; se reconocieron las necesidades humanas, evitando que los otros sean tomados como medios; es vital respetar

a las personas con base en sus virtudes y méritos; y por último, se debe defender a ultranza la dignidad de lo vivo en todo lo que se hace.

La transformación cultural va de la mano de la social, siempre y cuando se inicie un proceso de aceptación y resignificación de la realidad inmediata, lo que implica la lenta eliminación de los prejuicios que, muchas veces, gobierna nuestras maneras de actuar, pensar y decidir. En esta metamorfosis, que parte de esa polilectura que incluye esos mínimos y máximos que definen y caracterizan la cultura en todas sus dimensiones, se posibilitan unos medios de transformación con una perspectiva de futuro que resignifica el mundo de la vida de los sujetos. La cultura, vista desde este esquema, se revaloriza en su misma geografía, en vista que las narrativas de su historia le aportan saber y validez; se inserta no en una teleología lineal y ciega de la ciencia y de la ideología del progreso industrial, sino en una rica, diversa y espiral gama de programas a futuro en donde el centro de todo sea la *bíos*, la vida en todas sus expresiones, ya que el discurso moderno del sujeto humano racionalista integrado y unificado, centro de todo y para todo, se convirtió en un metarrelato que no da respuesta a la apuesta de los paradigmas que centralizan la vida por encima de todo.

De este modo, la formación de ciudadanos desde la posibilidad se convierte en una respuesta plausible a las problemáticas globales, puesto que incluye saberes, culturas, geografías, ya que

la escuela influye en gran importancia en la construcción de un ciudadano a nivel global, preciso porque uno de los aspectos más influyentes es el grado de ética y educación que tiene dicha persona, debido a que sí y solo si se le puede otorgar el nombre de ciudadano a una persona que se sabe comportar de manera educada ante la sociedad. La escuela puede ayudar a alcanzar dicho grado de educación, pero esta educación tiene que ser aplicada en todas partes del mundo, la persona se tiene que comportar de la misma manera que se comporta en América cómo se comporta en Europa, cabe resaltar que la escuela no otorga automáticamente el título de ciudadano, también depende en gran medida de los principios éticos del ser humano. La escuela a manera global permite que la ciudadanía se plantee con los mismos principios éticos y los mismos valores para todo el mundo, aunque dependiendo de la cultura se pueden tener más valores, pero la escuela si debe otorgar como mínimo los principios para actuar como un ciudadano globalizado, donde se comporte de la misma manera en el mundo” (Anexo 8).

De lo anterior, se puede inferir que el ciudadano es fruto de un proceso dialógico de formación, ética, política y cultural por parte de las diversas instituciones sociales como familia, escuela, Estado y, se espera, la religión, la cual tiene un papel preponderante en la configuración de ciudadanos. Más aún, en la transformación cultural, la religión tiene un protagonismo esencial, porque ésta provee de identidad cultural al sujeto, ya que se reconoce que la religión es un sistema de orientación en cuanto brinda un sentido de la existencia y una determinación moral, aunque en una época de incontestable secularización, es importante, pues sigue cumpliendo esta función. Se tiene que afirmar que su función de cohesión social, y por quedarse ahí, en estos procesos evolutivos culturales y científicos, se muestra anquilosada rayando en lo retrogrado y que, por lo tanto, ha perdido su razón de ser en la vida del hombre. Actualmente, la religión debe cumplir su misión de ser formadora social, es decir, de aquella expresión humana que le permite al ser humano comprender su experiencia con lo trascendente en función de transformar su entorno en términos de justicia, equidad, autonomía, libertad y amor, en fin, de formar al ser humano, con su testimonio, creyente o no creyente en mentalidad democrática y ciudadana que busque lo auténticamente humano.

La mentalidad moderna, acerca de la religión y de su relación con la sociedad, ha enseñado que la moral puede estar sustentada en la misma razón humana o lo que posteriormente se ha asumido que la dignidad humana es el fundamento moral del actuar, ya que así todos los habitantes de este planeta pueden comprender y definir su comportamiento sin tener en cuenta la divergencia religiosa de la que todas las sociedades están experimentando. De tal forma que previene así el peligro de una vida sin sentido. Así, se genera una mentalidad de responsabilidad con el otro, lo que permite una conciencia de consenso hacia una democracia efectiva, planetaria y ciudadana que defienda, promueva y proteja la dignidad humana.

Las diferentes religiones históricas, en el momento actual, tienen que entrar en diálogo con la gran variedad de confesiones y espiritualidades, teniendo en cuenta que los presupuestos morales que, desde sus libros y experiencias fontales, las han sostenido. En las dinámicas sociales de hoy, deben responder a las necesidades y urgencias del hombre moderno, es decir,

iniciar un proceso serio hermenéutico, o de lo contrario será un compendio normativo que sustentaría pasivamente la religión privada de cada creyente.

El hombre religioso de hoy tendrá que asumir una conciencia de diálogo interreligioso y, podría decirse, intercultural, en vista que deberá buscar soluciones a las problemáticas del mundo actual, en el que todo creyente se halla involucrado y, por tanto, es responsable, desde la moral que va reinterpretando, con sus experiencias y diversidad de expresiones que su confesión le brinda, en ese proceso de conocimiento del otro y de autoidentificación.

3.2. Conocimiento como construcción social y de lucha

Esta categoría emergente de la pedagogía crítica se relaciona íntimamente con la comprensión crítica de la realidad. Está mediada por una formación de ciudadanos desde la posibilidad, en cuanto que en el diálogo constructivo de saberes, los estudiantes pasan de su mundo real, con compromisos concretos y con una solidaridad generacional, a una construcción de contenidos que den significado real a las acciones éticas, mediante la polilectura, el debate y el consenso de posturas que respondan a la lucha por un mundo mejor.

En este particular, la escuela debe comprenderse y asimilarse como un escenario de lucha y ágora para aprender la democracia, porque en ella se pueden generar procesos de formación de política pública, para hacer realidad los mínimos de justicia cumpliendo esos máximos de felicidad. Por tal razón, la escuela, la pedagogía y la educación son lentes bajo las cuales se observa la realidad mediante proyectos investigativos serios y concretos que generen estrategias de resistencia y lucha ante los sistemas hegemónicos imperantes que asumen el poder como un fenómeno social de control, incluso de la vida misma de los sujetos, a través de medios y mediaciones, a los que todo ejercicio pedagógico y educativo debe leer críticamente en aras de formar a los estudiantes en una perspectiva y en una disposición a comprender el mundo desde lo alternativo, la posibilidad y la incertidumbre.

Si se afirma en la Biblia que la verdad os hará libres, el conocimiento es una herramienta para la construcción de nuevas realidades sociales y un espacio de lucha en donde se reconstruya la ética, la política y la economía, y, de esta forma, se transformen las necesidades del contexto, resignificando el valor de los discursos, y reconstruyendo la

memoria de los sin voz, con el ánimo de reestructurar los mecanismos de opresión y dominación.

La comprensión del conocimiento como construcción social y de lucha implica que todo tipo de saber tiene su validez, el cual debe ubicarse en el terreno del diálogo en aras de construir una red de saberes que no es única ni unitaria. Esta concepción valida la interacción y la política de la diferencia, es decir, de la aceptación del otro y de la necesidad de desarrollar un terreno común para la lucha y la búsqueda de un discurso creador, de una palabra que crea, de la justicia social. Este proceso es posible si se interrelaciona concepto y práctica, pensamiento y hecho, y producción e implantación como actividades integradas que le den sentido a la pedagogía su significado dialéctico y de lucha.

En este marco de comprensión, se puede entender que deben emerger esos principios de mínimos y máximos en una sociedad con tendencia pluralista, en vista que las ofertas de una vida feliz deben estar mediadas por los aportes de los mínimos de justicia de los sujetos que se sienten convencidos de dicha oferta de felicidad. En este caso la pedagogía debe abrir los espacios para el diálogo y la polilectura para que dichas invitaciones de felicidad no cohíban ni coaccionen la posibilidad de opción del sujeto, que es personal e intransferible. Por eso se entiende que no puede haber una absorción de los mínimos, lo que significa que al llegar al consenso de un proyecto, éste debe respetar la mismidad de la persona, siempre y cuando sus actos, decisiones y pensamientos estén basados en la justicia.

Así mismo, los mínimos de justicia del sujeto deben vincularse a los máximos de felicidad, o mejor, del proyecto al que el grupo estableció, amén que redunde en la búsqueda de esa transformación social y cultural, mediante esa construcción social que significa el conocimiento de esa realidad que desea ser transformada por humanos para hacerla más humana. De ahí que una formación de ciudadanos implicaría un lenguaje de posibilidad en cuanto que es un proyecto al que cada sujeto debe optar libre y decididamente, ya que se siente convencido del mismo y acuerda comprometerse, lo que implica que este ciudadano actúa en coherencia, ya que sus intereses se hallan inmersos en el proyecto común, siempre ubicado dentro de la defensa de la dignidad de la vida en todas sus manifestaciones.

Ahora bien, no se debe dejar de lado que los mínimos se alimentan de los máximos, lo que quiere decir que, además de una coexistencia tranquila, se debe llegar a una convivencia

pacífica, que implica decisión, aceptación, discusión y convicción. Esto significa que esos mínimos de justicia hacen parte del ámbito de los máximos de felicidad, del proyecto común establecido, y que establece las pautas de compromiso a todos los sujetos, mediante la escucha atenta y crítica, y no con una postura dogmática, del potencial que dinamiza las acciones del entorno social para solucionar esas necesidades del contexto.

En el acto pedagógico, la discusión y la apuesta por problemas concretos del entorno vital promueven, no sólo la integración de los estudiantes para discutir posibles soluciones, que vienen de los distintos saberes y experiencias, sino la formación de mentalidades para convertirse en ciudadanos que leen críticamente y se preocupan por su entorno vital, luchan ante las injusticias de los sin voz, y construyen nuevo conocimiento transformador y, por lo tanto, emancipador, ya que son capaces de superar sus prejuicios y se comprometen por una nueva realidad.

Así pues, una pedagogía para la ciudadanía incluye en clave de diálogo y posibilidad nuevas opciones para interpretar la cultura y la sociedad del entorno vital, porque de esta forma integra saberes, emociones, sentimientos y memoria de los sujetos, comprometiéndolos con una lucha y una resistencia por un discurso incluyente de la dignidad de la vida, de una búsqueda de una sociedad más pacífica y justa, pero “in situ”, es decir, con acciones que responden a las necesidades del entorno vital inmediato con sujetos concretos que experimentan la misma realidad, así sea desde diversas expectativas, experiencias y motivaciones.

El conocimiento como construcción social comprende, además, una comprensión crítica de la realidad, la cual se puede dilucidar a través del hecho que los máximos han de purificarse desde los mínimos. Esto puede interpretarse que los máximos de felicidad se deben autointerpretar a partir de los mínimos de justicia de los sujetos, de tal manera que se puedan deconstruir aquellos discursos que, so pretexto de justicia, equidad o libertad, eliminen todo acto justo, equitativo y libre de los ciudadanos.

En este caso, el papel de la pedagogía es motivar a los estudiantes a ponerse en pie de lucha por aquellos discursos hegemónicos que disfrazan su tendencia megalómana de destruir las iniciativas de unos pocos, utilizando ideologías de corte tradicional. Por esta razón, se entiende aún más que el conocimiento sea esa construcción social que, depende de los

intereses, motiva a una lucha por lo humano ante tanta deshumanización disfrazada de libertad, igualdad y fraternidad. Ante lo anterior la educación es vital para que los sujetos estén en posición vigilante y siempre atenta para defender, exigir y reivindicar sus derechos, así como para participar y promover las relaciones interpersonales en cualquier parte del mundo.

Además, los ciudadanos desarrollan conocimientos, actitudes, comportamientos y formas de interacción basadas en el respeto, la equidad y la inclusión. Asimismo, desarrollan un pensamiento crítico que les permite reconocer las principales problemáticas que los afectan en la vida cotidiana y los motiva a proponer alternativas de transformación, por este motivo las personas a las cuales se les brindó una educación, van a tener conciencia en cada una de las acciones que vayan a tomar, lo cual hace que se construyan ciudadanos, los cuales van a pensar cómo actuar de forma correcta en cualquier lugar del mundo que se encuentre, ya que lo que forma a un ciudadano son sus valores y sus principios y estos se ven reflejados en el actuar de cada uno.

Por último, tanto los mínimos de justicia como los máximos de felicidad no se deben separar, es decir, si los máximos de felicidad están cobijados bajo la autosuficiencia, se convierten en egoístas, corruptos y dados a la protección de los privilegios de unos pocos; y al contrario, si los mínimos tienen esa autosuficiencia, al alejarse de los máximos la pretensión de poder se convierte en el único objetivo de vida, destruyendo vidas, ideales y un sentido por lo humano.

Por estos motivos, no se deben separar esos principios, y una forma de ello es la reconstrucción de procesos por medio de los cuales se producen, legitiman y circulan dentro de la sociedad las representaciones ideológicas que pretenden dominar la vida del sujeto; además es importante que los estudiantes se apropien de un lenguaje que les permita analizar sus propias relaciones, experiencias vividas de manera crítica, asertiva y transformadora en sus intereses, prejuicios y concepciones en aras de ese mundo mejor que es posible y viable, porque se ponen en diálogo aquellas formas particulares de vida, de cultura e interacción que los estudiantes llevan a la escuela, para que sean tomadas en cuenta, y así puedan empezar a considerar ese conocimiento de manera crítica y transformadora.

3.3. Aulas como laboratorios sociales para la formación de ciudadanos globales

En el desarrollo del objetivo y de la pregunta de investigación que giró en torno a las formas pedagógicas y didácticas “críticas” de inclusión de los mínimos de justicia y máximos de felicidad de la ética civil para la formación de ciudadanos es necesario vincular academia, sociedad, y acción glocal. En vista de ello es *conditio sine qua non* leer crítica y colectivamente la realidad concreta, partiendo de la interacción con la comunidad y así realizar tareas conjuntas para la transformación misma de la sociedad.

En este proceso, la interacción entre docentes, estudiantes y comunidad permite que los sujetos aprendan un discurso que los identifique como ciudadanos conscientes de las estructuras y representaciones públicas y privadas de su sociedad. Este discurso no sólo queda en lo teórico, sino que posibilita, desde la misma experiencia de los estudiantes, un aprendizaje integral, es decir, vinculante de sus saberes, científicos y experienciales, con la vida misma de los grupos sociales a donde desarrollaron su servicio.

Este aprendizaje posibilita en los estudiantes una relación entre las necesidades evidenciadas con sus saberes, y con ella se comprende la importancia del diálogo, de la construcción colectiva de soluciones, del respeto por la diferencia, la conciliación, y el compromiso por un mundo mejor, es decir, ciudadanos. De ahí entonces que la pedagogía crítica al vincular sujetos, discursos, culturas e instituciones, la formación de ciudadanos se convierte en un objetivo interdisciplinar, complejo que debe ir más allá de la adquisición de unos derechos y el cumplimiento de unos deberes para con la sociedad.

Ahora bien, la interpretación de estas categorías es necesario vincularla a otros conceptos como el aula como laboratorio social y ciudadanos *glocales*, en un marco de comprensión delimitado por una participación reflexiva, la necesidad del reconocimiento por parte de los sujetos y una evaluación proyectiva, establecidas por el Aprendizaje por Servicio. En este sentido se generó la siguiente matriz

Participación	Aulas como laboratorios	Reflexión
Liderazgo y responsabilidad	sociales	Proyección y creación
	Ciudadanos glocales	

Evaluación	Actitud dialógica	Reconocimiento
Interdependencia		Aportes comunitarios
Planeación sistemática y conjunta		

La formación de ciudadanos en un marco de comprensión de glocalidad se entiende como el ejercicio formativo de sujetos que se asumen como seres racionales, dialógicos, autónomos y con la capacidad de pensar global y actuar localmente. Su actuar está mediado por el compromiso que adquiere al hacer una “polilectura” de su entorno inmediato, amén que su pensamiento y su decisión implican la posibilidad de aportar a las soluciones de orden global ante toda la gama de problemas mundiales que afectan a cada ser vivo.

Un ciudadano glocal va más allá de la visión cosmopolita del pertenecer a una *supra-nación*, puesto que su acción está ligada a presupuestos de dignidad y vida humanas, y no a una pertenencia de orden político. Este sujeto responde a las políticas estatales, sin embargo, se asume como un cohabitante de algo más grande que una nación y que al hacer parte de la humanidad, entiende que vivimos en un hogar más grande, la tierra.

Estos aprendizajes se hacen posible si se convierte cada aula en un laboratorio social de ideas y de diálogo de culturas, mediados por un proceso de reflexión en el que todos los estudiantes asumen su papel activo y participativo de constructor de un mundo mejor. En el ejercicio reflexivo y evaluativo, en el que se “devolvió el saber a sus dueños”, los estudiantes actores de esta propuesta establecieron que la ciudadanía no se aprende de otra forma que en el contacto existencial con el otro y lo otro, pues en estas relaciones cada sujeto, si se le ayuda a entender su entorno vital y sus intencionalidades, puede criticar su realidad, analizar sus problemáticas en un ambiente donde surjan las dinámicas que configuren la vida cotidiana, es decir, donde puedan llevar al aula las experiencias, relatos, memorias, intereses y necesidades de manera que, a través de discursos interdisciplinarios, los estudiantes acuerden y generen nuevo conocimiento que pueda transformar, desde la praxis, esa realidad bajo unos principios de libertad, respeto por la diferencia, justicia, equidad y bien común.

La pedagogía crítica establece que la escuela no debe ser concebida, solamente, como un lugar reproduccionista del sistema hegemónico, sino todo lo contrario, como un lugar de

lucha, posibilidad y resistencia en pro de una construcción activa, cultural y política de nueva sociedad. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio académico y político en el que la comunidad académica se piensa a sí misma en sus dimensiones en diálogo con el otro para lograr compromisos y consensos, y desarrolla acciones que conllevan a la formación de ciudadanos que responden a las problemáticas del género humano.

Por lo anterior, docencia, pedagogía e investigación se integran en un mismo discurso de la crítica al sistema que intenta controlar la vida toda del sujeto. El docente se convierte en un intelectual que lleva a los estudiantes a analizar y reflexionar su *estar-ahí*, desde los diversos saberes, contextualizándolos en su realidad, de tal manera que los interpele a dialogar y construir apuestas y acciones concretas que se visibilicen en expresiones artísticas, culturales, académicas para la transformación radical del entorno vital. Así mismo, el docente intelectual abre espacios e indaga sobre nuevos lugares pedagógicos donde los estudiantes vean significado todo su aprendizaje, porque sienten que sus voces son escuchadas y que su participación cobra valor para las demás instituciones estatales y de la sociedad civil.

De esta forma, la relación sociedad-escuela tomaría otras direcciones en orden a la participación ciudadana de todos los sujetos, ya que se hallan aceptados en el grupo social, se abren espacios democráticos para la consecución de acuerdos y compromisos; se potencializan los principios mínimos y máximos hacia una sociedad verdaderamente pluralista y democrática; se cerraría el abismo entre academia y vida cotidiana, e incluso el papel del docente sería revaluado y revalorizado en el orden social.

En el desenvolvimiento de las dinámicas sociales, culturales, ambientales, y por lo tanto, humanas, debe cobrar mayor relevancia y pertinencia la toma de conciencia de cada sujeto por su responsabilidad con el mundo. La educación está íntimamente ligada a esta condición estableciendo unas políticas de diálogo de saberes, lectura crítica y cultural de la realidad social, y una decidida apuesta por la búsqueda de soluciones concretas en el entorno vital de los estudiantes. Y la pedagogía genera espacios dialógicos donde se vinculen discursos, acciones, lenguajes y mundo, en pro de emancipar y transformar aquello que sucede en la cotidianidad, integrando diversas perspectivas pluralistas, de construcción de subjetividades y humanidades compartidas, de conciencia planetaria, y de diversidad cultural y religiosa y de género. Todas estas perspectivas pueden integrarse si se reconfigura la práctica

pedagógica, dentro y fuera de aula, ya que los saberes específicos están mediados por intencionalidades formativas hacia una ciudadanía glocal.

El ejercicio docente, entonces, es la expresión de un discurso epistemológico, cultural, social y pedagógico, y en ningún caso será neutral a los intereses del sistema o de las instituciones alternativas a éste; es decir, como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, la práctica pedagógica, que integra discurso, sujeto e institución, jamás será neutral y desafiará al sistema en aras de cumplir con su misión.

De ahí que, sin importar el saber que oriente, éste expresará una cosmovisión y un horizonte de comprensión que definirá la acción del profesor, sin embargo, su objetivo girará en torno a la construcción de comunidades democráticas que reflexionen sobre su realidad, internalicen las problemáticas, descubran nuevas opciones que les den posibles soluciones, y en suma, se formen como ciudadanos que piensan su visión de mundo y actúan en coherencia, responsabilidad y solidaridad generacional.

Estos cambios y problemáticas, primero que todo, deben ser enseñadas a los sujetos como elementos que constituyen la existencia humana, y como razones para buscar soluciones con responsabilidad, disciplina y solidaridad generacional. Están convencidos que la transmisión y la instrucción son metodologías fallidas a la hora de formar en el tema de ciudadanía, porque se necesita de la teoría para iluminar la práctica y ésta que confirme la teoría, lo que quiere decir que en ciudadanía se debe generar un saber práctico, sistémico y complejo que esté inserto en procesos de investigación, aunado de los avances de la tecnología y de los nuevos lenguajes.

Los maestros adquieren gran responsabilidad en la formación de personas ciudadanas con ciencia y conciencia, puesto que el ejemplo y la coherencia entre lo que se piensa, siente y hace son fundamentales para las mentalidades juveniles que se hallan inmersos en la relativización y ambigüedad de los modelos de vida. Ante lo anterior, los profesionales en formación comprenden que “el ejemplo forma ciudadanos éticos e integrales”, lo que evitará brindar sujetos con altos estándares de conocimientos y bajos presupuestos de condición humana (Anexo 3).

3.4. Comunidades dialógicas y sociedades de ciudadanos glociales

En el apartado anterior se definió brevemente al aula como laboratorio social de ideas en el que se pueden construir nuevas posibilidades para la transformación de la sociedad, mediados por una visión del mundo y un lenguaje que posibilita la acción. En este proceso se construyen subjetividades e identidades de sujetos y no solamente la generación de nuevo conocimiento, en el mejor de los casos. La práctica pedagógica, entonces, se convierte en el espacio generador de comunidades dialógicas, es decir, de sujetos que interactúan plenamente en sus aulas no sólo para la academia, sino para compartir la vida, y por tal razón, además de ser un laboratorio de ideas, es una apuesta por la conformación de grupos de ciudadanos activos y radicales que se comprometen por su entorno vital.

En la formación de ciudadanos se establecen unas lógicas que pueden responder al sistema, bajo un discurso de libre mercado o de capitalismo cognitivo, en el que los estudiantes son instruidos en la consecución de competencias para mentalidades técnicas y serviles. En este particular, los ciudadanos son formados con conocimientos velados y controlados por el sistema; su grado de participación está limitado a la reproducción de intereses de grupos de élite cuya intención principal es el mantener el statu quo; la interacción entre estudiantes está dada para la conformación de grupos aislados del devenir histórico de la sociedad, pues no se les presenta su realidad como un quehacer responsable ni ético; la producción cultural se define en términos de olvido de lo autóctono, lo ancestral y de las tradiciones, y en la apropiación de los ideales del pensamiento hegemónico de aquellas multinacionales que controlan la vida de los sujetos; se conforman comunidades donde predomina la tendencia hobbesiana, en cuanto que el otro se ve como un ser al que se debe colocar en un segundo plano, primando sólo el interés personal, y la convivencia está marcada por la sujeción a las normas; la escuela, por tanto, es concebida como la reproductora del sistema y el estamento que transmite saberes y sentires eurocéntricos rechazando la memoria, el relato y la experiencia del pueblo latinoamericano; por último, el discurso de la emancipación, en este contexto, se elimina por completo de toda acción pedagógica, manteniendo las relaciones de poder dentro y fuera del aula, y se minimiza en su grado mínimo la experiencia radical y fontal de la democracia.

En vista de esto, la pedagogía crítica propende por una formación de ciudadanos que reconozca la interdependencia, pues en el reconocimiento del otro, el sujeto se autoidentifica y construye su subjetividad en autonomía codependiente, en cuanto que sólo puede construir sus ideales en compañía del otro. Este modo de pedagogía favorece el aporte comunitario, ya que la construcción de pensamiento democrático es esencial en su desarrollo de ambientes educativos, y de ahí que se reconozca la labor de cada uno de los sujetos de la comunidad académica. Entonces, todo acto pedagógico, desde lo crítico, se convierte en un quehacer democrático radical, es decir, desde la misma raíz de la participación, el diálogo y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. La construcción de comunidad nace en las aulas y se expresa en esa apuesta por querer transformar, en conjunto, el entorno vital, y esto sólo es posible si se estructura una comunidad dialógica responsable ante los diferentes y pluriformes problemas de estas civilizaciones.

Por estas razones, se parte de la convicción que la formación de ciudadanos tiene como consecuencia el desarrollo de comunidades dialógicas, y a su vez, será la posibilidad para generar sociedades de ciudadanos glociales cuyo horizonte de comprensión es la interacción de un pensamiento abierto y vinculante, un quehacer solidario generacional, un lenguaje que integra las voces de las culturas y de los menos favorecidos, y un mundo que demanda acciones concretas para la humanización del mismo ser humano y la dignificación de lo vivo no humano.

Una comunidad dialógica que es *conditio sine qua non* para una sociedad de ciudadanos glociales es formada, a partir de procesos planeados sistemática y conjuntamente. Así lo expresan los estudiantes:

es necesario que las aulas se conviertan en escenarios de diálogo, disensos, consensos y de construcción conjunta de nuevos saberes que incluyan el mundo de la vida de los sujetos, ya que de esta manera se “motivará a ser mejor, a culturizarse y abrirse a los diferentes horizontes de comprensión que las dinámicas sociales están experimentando en este mundo cambiante y disonante (Anexo 3).

Es por estas razones que una pedagogía crítica aboga por la conformación de sociedades de ciudadanos glociales desde la misma escuela con prácticas que favorezcan el diálogo interdisciplinar e intercultural. Además,

los maestros deben formar en y con la objetividad, teniendo presente, en todo momento, la vida real de los sujetos. Bajo este presupuesto pedagógico, éstos se sentirán desafiados en su existencia a aportar con autonomía, creatividad y responsabilidad a una vida al servicio de la sociedad que le impele a construir nuevas formas de buen vivir, ya que son transformadores y agentes políticos de la sociedad (Anexo 3).

De esta forma, los estudiantes aprenderán, desde sus primeras etapas de vida y formación, a respetar la diferencia del otro, a autoidentificarse a través del encuentro y de una reivindicación del sentido del cuerpo, a abrirse a la posibilidad del consenso en búsqueda de soluciones a los problemas del entorno vital, y a participar activamente en las decisiones de su comunidad académica, luego en su sociedad.

Esta construcción de comunidades dialógicas en la escuela es el escenario expedito para la formación de ciudadanos, es decir, seres racionales, de diálogo y palabra, que son sus propios señores junto a sus iguales en la comunidad política. Este presupuesto pedagógico vincula pensamiento, acción, lenguaje y mundo en un horizonte de posibilidades para la construcción de subjetividades desde diversos enfoques que favorecen a los sin voz y menos favorecidos en justicia, libertad y equidad.

Estos valores son la apuesta de una pedagogía crítica que integra cultura, sociedad y saberes de cada sujeto que es capaz de coordinar, en comunidad, sus mínimos de justicia con los máximos de felicidad, al hacerse agente activo de una sociedad pluralista, democrática y civil. En la medida que aporta sus saberes, relatos y memorias con los demás, se va configurando una mentalidad, consciente y *sentipensante*, de pertenecer a un hogar mucho más grande que entorno vital, es decir, un planeta que le exige una solidaridad generacional, “un carácter personal y social predispuesto a no expoliarlo, sino a colaborar en su desarrollo” (Cortina, 2012, p. 145), porque no basta con buscar soluciones tecnológicas a un gran problema que tenemos delante nuestro; es decir, con la tecnología se solucionan algunas problemáticas, generando otras que pueden ser más graves aún. De ahí que una respuesta preventiva eficaz sea la formación de una actitud, entre todas las personas, ante la naturaleza sin manipularla y hacerlo público ante los demás.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico (Fals Borda, 1983, p. 2).

Teniendo presente que la pregunta, los objetivos y el marco teórico giraron en torno a la *Formación de ciudadanos del mundo: un estudio de IAP y ApS desde la glocalidad y la pedagogía crítica en un contexto de Educación Superior*, se consideró que el enfoque de investigación que más se ajustaba a la relación entre pedagogía crítica, ciudadanía y formación de ciudadanos locales era el de *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, como estrategia didáctico-metodológica y pedagógica que se puede incluir dentro de la Investigación-acción participativa, en cuanto que permite la transformación de la realidad a partir de un proceso investigativo, mediado por una praxis dado en un servicio que se presta a la comunidad, incluyente de los actores de la investigación.

La realidad social se transforma desde sí misma por la praxis a través de procesos de participación de los sujetos que se comprometen por su entorno vital desde todas las dimensiones humanas y sociales, es decir como sujetos que se relacionan con el otro en medio de lo otro. En estas dinámicas que generan un saber concreto que identifica, contextualiza y permite construir sus subjetividades, emerge un método investigativo denominado *Investigación-Acción Participativa (IAP)* con el fin de hacer frente a problemas concretos de la sociedad colombiana (Fals Borda, 1994).

La realidad latinoamericana y colombiana, a partir de los años 60, empezó a analizarse sistemáticamente desde otras perspectivas, experiencias, sujetos y desde un discurso vinculante e interdisciplinar, que iban en contra de la mirada eurocéntrica, o como se plantea en estos tiempos actuales, de la visión hegemónica de los países del Norte. En este sentido, la pregunta central de la investigación en ciencias sociales giraba en torno a cómo investigar la realidad para transformarla desde la praxis (Fals Borda, 1994), con la cual se fue generando todo un movimiento teórico serio en contra del academicismo que separaba investigación de la realidad toda del sujeto (Fals Borda, 2014).

Esta nueva metodología investigativa emergente pretendía investigar con el sujeto en conjunto y en diálogo de pares, con el fin de analizar las raíces propias *in situ* para construir nuevas soluciones, lo cual favoreció la unión epistemológica entre sujeto/objeto, la conversión del investigador como un sujeto que se autoconstruye en compañía del otro, la

valoración y validación del saber popular, y el descubrimiento simultáneo de nuevo saber que lleva consigo una construcción y una resignificación de las valoraciones culturales en y del mundo de la vida. Existe una plena relación entre el pensar y el actuar, dinámicas que se desarrollan hacia una experiencia plena que sustenta una verdad objetiva, y la posibilidad de generar ese conocimiento científico que integra praxis y reflexión, lo que explica que “toda cosa se da como un complejo inextricable de forma y contenido, de allí que la teoría no pueda separarse de la práctica, ni el sujeto del objeto” (Fals Borda, 2014, p. 216).

Para estos investigadores en ciencias sociales, el conocimiento no nace en el laboratorio, sino que pretenden compartirlo con sus “propietarios”, ya que de ellos surge ese nuevo saber que denominaron saber popular, que sustenta todas unas cosmovisiones, unos lenguajes, unas ideologías, unas creencias y unos modos de comportamiento y de encuentro con el otro y lo otro. Por esta razón, este tipo de investigación se preocupa por generar un saber pertinente, transformador y emancipador de todo aquel dispositivo de control con sus múltiples variaciones, tendencias e influencias que buscan dominar la vida toda del sujeto, y desde la academia científica se convierten en “víctimas de la explotación científica” (Fals Borda, 2014, p. 219).

Para la IAP, es imprescindible investigar la realidad para transformarla desde la misma praxis *in situ*, de tal forma que posibilite pensarse como sujetos en autoconstrucción de sus subjetividades y de sus identidades. Es a partir de este fundamento que la investigación cobra un valor y sentido, tanto para el investigador como para los sujetos que acompañan dicha investigación, de tal forma que se dinamizan procesos de autocomprensión como comunidades comprometidas con su entorno vital, y de emancipación porque entienden su realidad, los dispositivos y discursos de poder que pretenden dominar y controlar su vida toda para mantener el statu quo del sistema hegemónico, mediante ejercicios, estrategias y experiencias dialógicas que favorezcan la búsqueda conjunta de un buen vivir, bajo los preceptos de la equidad, fraternidad, justicia, enmarcados en unos valores propios de la diversidad, la interdisciplinariedad, la ecología de saberes y el respeto irrestricto por el otro y lo otro.

Por estas razones, la IAP permite generar procesos investigativos y transformadores de comunidades formadas por ciudadanos que piensan global y actúan local, desde una mirada crítica, que se convierte constantemente en una acción política, cultural, económica, transidos por una acción pedagógica que incluye sujetos, discursos e instituciones.

Ahora bien, en aras de validar las comprensiones, presupuestos y pautas para una formación en ciudadanía desde la lectura de Adela Cortina con los elementos esenciales de la pedagogía crítica, en los siguientes párrafos se hará una breve presentación, justificación y descripción de los elementos básicos que se utilizaron para este trabajo investigativo, los cuales evidencian la relación entre *Aps* con *IAP*.

Es así que se parte de la convicción de que la formación en ciudadanía es un tema central en una sociedad que busca su desarrollo integral y sostenible, y es responsabilidad de todos los sujetos e instituciones generar los procesos para este proceso. Todo grupo humano que busque la paz sólo será posible si en sus interacciones humanas, incluso con lo vivo no humano, exista la experiencia de la igualdad, la justicia, la dignidad y el respeto por la ley en pro de un bien común. En este sentido la pedagogía y la educación deben generar escenarios donde los niños, jóvenes y adultos se preparen, cognitiva y emocionalmente, para construir nuevo conocimiento transformador del entorno que, cada vez más, debe colocarse en diálogo con el mundo.

Esta transformación social es posible si interactuamos todos los sujetos de manera dinámica, sistémica y compleja, en donde la academia no esté alejada de la vida cotidiana. Por esta razón, nuestra propuesta investigativa está inserta en la IAP, ya que busca la transformación de la sociedad, en cuanto se enfatiza en los beneficios de la intrínseca relación entre teoría y práctica, la construcción de nuevo conocimiento a partir de la acción, el aula se comprende como un laboratorio social en el que los problemas emergen de las historias, realidades y relatos de los sujetos, y a través de un camino planteado por el docente, llegando a nuevos saberes, además que favorece la interdisciplinariedad.

Es importante tener en cuenta que la IAP, según el profesor Ochoa,

parte de la experiencia y saber cotidianos para ordenarlos, describirlos, explicarlos y comprenderlos por parte del colectivo comunitario y el investigador, a fin de construir una teoría específica sobre la realidad comunitaria y potenciar con argumentaciones sólidas las acciones de cambio que se desprendan (1991, p. 47).

Lo anterior implica que el Aprendizaje por servicio favorece la inclusión de la comunidad con la que se apuesta transformar el entorno vital, a partir de la clave ciudadanía, desde la experiencia y la academia. En este sentido, para realizar nuestra propuesta de investigación nos hemos inclinado por el Aprendizaje por Servicio, ya que es una metodología que favorece la formación de ciudadanos y el compromiso por transformar la realidad, en cuanto que permite que los estudiantes adquieran una mejor comprensión del contenido que se construye en el aula con base en lo que se vive en la calle, desarrollando unas competencias cognitivas y emocionales para formar un ser íntegro, coherente y consecuente, esto es, un ciudadano del mundo que respeta al otro y lo otro transformando su mundo de la vida (Calderón-López, 2014).

Además, el estudiante desarrolla habilidades para el beneficio de la sociedad donde se comprometen responsablemente ante sus comunidades, asumen nuevos roles en los diferentes lugares donde irán a trabajar, ya que es un aprendizaje eminentemente vivencial, en el que se forman en valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la igualdad, la cooperación y la asistencia humanitaria.

Es un enfoque metodológico en donde los estudiantes aprenden y se forman a través de la activa participación en un servicio organizado y conducido por responsables para atender a las necesidades de la comunidad, lo cual permite la configuración integral de sujetos ciudadanos que piensan global y actúan localmente (Calderón-López, 2014, p. 5). En palabras de Barragán (2015) es una oportunidad para pensar la educación de otra manera en el caso de los docentes, puesto que es una metodología que va más allá de la búsqueda de resultados académicos para “producir seres humanos obedientes y normalizados que están al servicio de las tensiones económicas del consumo” (2015, p. 28).

Es una metodología que permite la participación activa y sistémica de todas las estancias, tanto académicas como administrativas de toda institución de educación superior, porque en la búsqueda de soluciones efectivas a las necesidades del entorno inmediato, se vinculan todas las personas que laboran en las universidades. Para Gallego, el convencimiento de esta metodología radica en que se “combina la formación teórica de una asignatura con la participación de los estudiantes en proyectos en los que prestan un servicio gratuito a la sociedad” (2014, p. 95). Puig-Rovira lo define como una metodología con alto poder formativo que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas al servicio de la comunidad (2009, p. 9)

Este enfoque permite la vinculación de la construcción de conocimiento en las aulas en su misma aplicación con las necesidades del entorno, lo que favorece la integración de la práctica con la teoría, a lo que se denomina saber práctico (Barragán, 2014), ya que la práctica de la conciencia, es decir, la relación de sujeto-sujeto, huelga seguir diciendo no sujeto-objeto, juega un papel vital la conciencia, ya que en todo proceso relacional se genera una autocomprensión, y por lo tanto, un acto consciente del sujeto. Así el ApS se inserta dentro de la IAP, porque posibilita espacios para la reflexión colectiva, haciendo de la conciencia praxis, ya que no se parte de una idea, sino del acto mismo del encuentro con el otro en medio de lo otro.

El aprendizaje por servicio contribuye al desarrollo de la responsabilidad cívica en cuanto que el estudiante se entiende como agente activo de transformación y aceptado por la comunidad, favoreciendo actitudes de compromiso y dedicación por el deseo de mejorar la calidad de vida del otro y de lo otro, pues se forma un sentido más amplio del compromiso ciudadano y mejora el conocimiento de sí mismo y de su posición en la comunidad (Gallego, 2014, p. 95). Al respecto, es ApS se inserta dentro de la IAP ya que, por medio de esta, se redescubre el saber popular, en cuanto que se considera ese saber de los pueblos desarrollándose en el ejercicio comunitario reflexivo y consciente. Se valida ese saber ancestral, “se deconstruyen los prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad” (Calderón-López, 2014, p. 5).

Mediante este enfoque, los estudiantes poseen un tiempo para que reflexionen sobre la experiencia del servicio, ya que no están obligados a cumplir con formatos establecidos por el docente de la cátedra, sino que medirán sus tiempos de acuerdo con los compromisos a los que lleguen con las distintas instituciones. Además, esta metodología permite entrelazar una complejidad de conocimientos, habilidades y destrezas para que los profesionales adquieran un desempeño profesional exitoso, ético y responsable (Ferrán-Guinot, 2012, p. 461), en otras palabras, podrán formarse como ciudadanos con capacidad técnica, visión crítica y actitud ética que contribuyan al desarrollo humano, mejorando la calidad de vida donde se elimine toda exclusión y discriminación.

El ApS es un medio para promover la participación de los jóvenes al servicio de la comunidad, tal y como lo expresan en la lengua inglesa Service-Learning (Annette, 2000), pues es una educación experiencial que genera compromiso, ayuda comunitaria al tiempo que se facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales (Gallego, 2014, p. 96). Así lo define Tapia: “es una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objeto de optimizar los aprendizajes” (2008, p. 43). Sin embargo, fue usada por primera vez en 1966 (Trilla, 2009, p. 33) para definir esta metodología como una oportunidad pedagógica que incluye contenidos, competencias, valores y transformación de la realidad inmediata, tanto de los estudiantes como de la comunidad en general.

Es importante aclarar que es diferente del voluntariado, pues no siempre en éste hay una integración del contenido académico y de impacto educativo, ya que se deben vincular objetivos de aprendizaje y de servicio. En el voluntariado, las pasantías y demás expresiones de extensión generalmente no se da un proceso de reciprocidad de aprendizaje, pues brindan alguna información o cumplimiento de tareas; sin embargo, no se promueve, como un objetivo fundamental, la reciprocidad, pues como comenta Barragán las acciones de ApS deben ser de doble vía; es decir, no solamente alguien con mayores conocimientos enseña algo a otro, sino que ese otro también enseña. No basta con que se incentiven acciones de

intervención, pues se necesita que quienes desarrollen el servicio, comprendan que a cambio crecen como seres humanos y aprenden de aquellos a quienes acompañan (2015).

Además, el ApS es una forma expedita para la formación ciudadana, tema al cual se quiere demostrar en nuestra propuesta de grado, estableciendo vínculos entre la ética, la pedagogía y la ciudadanía, porque solamente con sujetos que se comprometen con la solución de las necesidades de su entorno inmediato, es que la sociedad tendrá cambios positivos de calidad de vida, gracias a que ayuda a realizar análisis concretos de la realidad, mediante la participación de lluvias de ideas de los estudiantes y docentes, que se ven reflejados en proyectos simples de transformación de la realidad.

Para Gallego se generan beneficios en tres ámbitos, los cuales también compartimos, en la medida que se transforma el sentido de la práctica pedagógica con conceptos pertinentes y relevantes para el contexto social, se forma en valores que tienen relación con el otro y lo otro, ayudando a la generación de ciudadanos activos para la sociedad, y la comunidad se halla inmersa en el desarrollo académico, ya que se convierten en el contexto y pretexto para transformar el texto desde problemáticas reales (2104, p. 97). Este último, desde la pedagogía crítica se entiende como “una construcción social que se produce a partir de un gran número de discursos disponibles” (Giroux, 2012, p. 215).

Manifiesta Manzano (2010) que para hablar de ApS son imprescindibles cuatro características: “aprendizaje académico, orientación hacia la transformación social, diálogo horizontal con la comunidad y peso presencial de los estudiantes”, y Martínez (2007) establece que en la formación universitaria no se puede separar lo profesional de la ciudadana porque un profesional en formación es aquel que se prepara cognitiva, emocional y socialmente en compañía del otro y lo otro, esta unión trasciende los espacios de cohesión social para buscar un desarrollo humano integral y no exclusivamente económico que tiende a la tentación de formar mentalidades de empleados, y por último, las investigaciones adquieren una responsabilidad moral y un aprendizaje ético.

4.1. Desarrollo de la metodología

La IAP establece unas etapas que hacen parte de un proceso metodológico que parte de la inmersión del investigador en la comunidad, quien expresa su compromiso con las necesidades y aspiraciones de la comunidad. Marti (2000) establece una etapa de pre-investigación en el que se detectan los síntomas, demandas y elaboración del proyecto, es decir, la identificación de los problemas de manera comunitaria para el mismo desarrollo comunitario. Esta etapa previa favorece el conocimiento contextual del territorio en el que se caracteriza la realidad comunitaria en todas sus dimensiones con el ánimo de involucrarla en la concienciación de las problemáticas, y así mismo la búsqueda de soluciones a los principales problemas en el trabajo de campo, interpretando los discursos, relatos y memorias, de tal forma que surja una toma de decisiones conjunta entre investigador y comunidad, los cuales creativamente generan esas soluciones con proyectos transformadores.

4.1.1. Primera etapa: organización del grupo y diagnóstico de las realidades

La Universidad Santo Tomás en la ciudad de Tunja se ha caracterizado por ser una institución de Educación Superior de alta calidad, dedicada a la formación de sujetos éticos y profesionales en las ciencias económicas, jurisprudenciales, de ingenierías y arquitectura. Su trayectoria, a lo largo de 22 años de presencia en la región, le ha permitido a la universidad convertirse en una institución referente para la sociedad tunjana. Ahora bien, esto nos llevó a establecer este marco contextual, ya que es necesario pensar cómo los estudiantes se forman como ciudadanos transformadores de una realidad concreta.

En este sentido, la selección de la comunidad con la que se va a desarrollar nuestro proyecto de investigación se definió por la afinidad de las cátedras de Humanidades de ética, cultura teológica y Louis Joseph Lebret (*Economía y Humanismo*). La investigación será desarrollada con un total de 24 estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas que cursarán la cátedra de ética con una intensidad de 4 horas semanales de carácter presencial, a las cuales se le añadirán las horas de trabajo personal que le corresponden.

Se escogió el grupo y la cátedra porque, a través de ella, se aplicarán los principios de la ética de Adela Cortina en las diferentes actividades que realizarán en sus instituciones, y estarán mediadas por las pautas dadas por el docente, las cuales estarán ligadas a la visión pedagógica de Henry Giroux, además que es un contexto válido para desarrollar este tipo de formación, pues la ética está intrínsecamente ligada a un comportamiento ciudadano.

Técnica e instrumentos

Se dividirá el grupo de acuerdo con las preferencias de los mismos estudiantes (Ochoa, 1991, p. 48; Fals Borda, 2014, p. 225ss.) , y tendrán la libertad de buscar una institución, sin importar su carácter u objeto social, puesto que no se busca influenciar en las intencionalidades, sino más bien en la apropiación de los conocimientos, que se construyen en las sesiones de clase, sus propios saberes, incluso específicos de su programa académico, en aras de la importancia de formarse y generar una sociedad de ciudadanos.

En este sentido, los estudiantes presentaron unos informes en los que se solicitaba la descripción del lugar donde iban a desarrollar su servicio, los aspectos más relevantes de su ejercicio, los objetivos que se trazaron de acuerdo con el tiempo destinado en conjunto entre propietarios y estudiantes, y las perspectivas que tenían para esta actividad.

4.1.2. Segunda etapa: trabajo de campo y análisis de informes

Una vez que encuentren el lugar, cada grupo debe entregar un informe previo del lugar con su misión, visión, objetivos de la institución, y los objetivos de servicio que adelantarán durante el semestre, tiempo en que dura la cátedra. Para el profesor Ochoa es la etapa en la que “la comunidad con el investigador comienza a describir cómo es su vida, sus hábitos, sus formas de ver la vida, la manera de resolver sus problemas” (1994, p. 49). Los encuentros con los estudiantes estarán mediados por los compromisos que asumirán para generar "ese intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la validez de lo observado, vuelta a la reflexión según los

resultados de la práctica, y producción de preconcepciones o planteamientos *ad hoc* aun nuevo nivel” (Fals Borda, 2014, p. 227), y en cada uno de ellos habrá una descripción detallada y guiada por las indicaciones, conocimientos e información del docente en cuanto a los principios básicos de la ciudadanía, mediados por actividades sustentadas desde la pedagogía crítica.

Técnica e instrumentos

El objetivo es descubrir lo que sucede en las actividades de los estudiantes, en las sesiones de clase y en las discusiones generadas entre docente y participantes del proyecto para validar tanto la metodología como los principios de la ética de mínimos y máximos de Adela Cortina mediante las pautas pedagógicas de Giroux en aras de formar ciudadanos del y para el mundo.

Estas actividades se realizaron mediante la discusión de las experiencias de los estudiantes y los aportes teóricos del docente en el marco de una apropiación y construcción significativa de conocimiento, y que se sustentan en las relatorías de las sesiones, la producción de un manifiesto sobre el ciudadano del mundo y la ética del ciudadano.

4.1.3. Tercera etapa: acciones descubiertas

El saber popular tiene su propia racionalidad y su estructura, y en el caso de la comprensión del ser ciudadano, es la experiencia del dato factual, del momento vivido y de la descripción del actuar en sociedad. Luego de una caracterización de la realidad descrita y vivida por los estudiantes de Administración de Empresas (Ochoa, 1994; Martí, 2000), que presentaron a través de un primer informe donde detallaron las actividades a realizar en cada institución, se generaron descripciones de las experiencias en las diversas instituciones a las que desarrollaron sus servicios, y además se consolidaron perspectivas de la manera de comprender el ser ciudadano en los momentos actuales.

En la investigación- acción participativa que se realizó mediante el ApS se utilizaron categorías de registro de datos y unidades de análisis concebidas desde la pedagogía crítica a partir de Henry Giroux, la comprensión de la ciudadanía desde Adela Cortina, los cuales se

relacionarán con las variables que el ApS establece para la autoevaluación y mejora de los proyectos, con la intencionalidad de registrar todo lo que se experimenta, dialoga y construye durante el semestre, estableciendo la relación de lo micro-macro de la IAP en donde se parte de la íntima integración del mundo de la vida de los sujetos con las situaciones generales de la sociedad (Ochoa, 1991, p. 48).

En este proceso metodológico se intenta resignificar el papel de los sujetos, ya que el saber preexistente dialoga con las situaciones y condiciones históricas a fin de transformar su realidad. Por esta razón, el contexto se reconstruye y asume un nuevo papel en la construcción de conocimiento a raíz que se hace significativo para los sujetos y los discursos e instituciones interactúan sinérgicamente para el beneficio colectivo. En este particular, se llevó a cabo con los estudiantes una segunda entrega de un informe del proceso de aprendizaje por servicio, haciendo énfasis en los avances, descubrimientos realizados por los estudiantes, intuiciones acerca de su papel como estudiante de educación superior en la sociedad, y en las actividades que realizaron. En este punto, se realizaron 4 talleres para socializar la información de los estudiantes, guiada por el docente (Martí, 2000, p. 19) acerca de la ética del ciudadano, la necesidad del reconocimiento del otro, la memoria como responsabilidad, y el servicio como disposición solidaria.

Esta metodología parte de las necesidades reales de la sociedad con mirada crítica que se dialoga en el aula, la cual debe llevar a transformar con aprendizaje significativos que motiva a ver mejor las cosas, a comprender que otro mundo mejor es posible, y se logra evidenciar no solamente a través de evidencias empíricas, como son los resultados de los talleres, los ejercicios que hicieron los estudiantes para presentar sus experiencias, sino a través de los cambios de actitud y visión de mundo de los jóvenes.

La pedagogía activa si no transforma debe ser funcional para la sociedad, y de ahí la innovación se hace presente en el ApS, y como los estudiantes son quienes descubren las soluciones aprendidas desde el aula, basados en la cooperación, la solidaridad con todos y la aceptación de la reciprocidad del otro y lo otro, lo que llevará a dar sentido a la acción educativa y pedagógica de estudiantes y docentes (Ochoa, 1991, p. 48).

Esta propuesta de investigación asumirá esta metodología gracias a que se parte de la convicción que, en su misma esencia, el *ApS* conlleva en sí misma la formación de ciudadanos críticos, responsables, solidarios, autónomos y conscientes de la necesidad de interactuar con el otro y lo otro, lo cual permitirá validar los principios tanto de la pedagogía de Henry Giroux, incluidos en el pensamiento de Adela Cortina acerca de la ciudadanía, ya que una formación de ciudadanos del y para el mundo que piensan global y actúan local, se parte de la convicción que sus conocimientos que reciben y crean en el aula, pueden ser aplicados en el contexto inmediato con distintas personas e instituciones, y que evidencian la necesidad de construir saberes en conjunto con aquellos que viven una realidad inmediata que puede ser totalmente distinta a la que aparece en los libros.

Esto permitirá que unamos teoría y práctica (Calderón, J. – López, D., p. 3), y que las Humanidades tienen mucho qué decir a las ciencias exactas y económicas que tienden a mentalizar como empleados acríticos a todos los seres humanos donde su entorno vital es visto bajo la lente del eurocentrismo, eliminando todo intento de pensamiento diverso, ecológico y sostenible.

4.2. Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de Aprendizaje por Servicio (*ApS*)

Técnica e instrumento

Un instrumento importante que se tendrá en cuenta es el de autoevaluación de los estudiantes, el cual será entregado por el docente al finalizar el semestre, en el que deberán responder algunas preguntas, y será esencial para la triangulación de la información y la obtención de resultados de la investigación. Esta autoevaluación está inserta en la rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de *ApS* (2013), la cual “identifica puntos fuertes y débiles de una actividad de aprendizaje servicio, facilita el debate pedagógico, optimiza actividades, muestra posibilidades diversas y anima a implementar nuevas actividades” (2013, p. 6).

4.3.Categorías de análisis

En el desarrollo metodológico de este trabajo se contó con unas categorías de análisis establecidas por la rúbrica para la evaluación de proyectos de *ApS* (2013), las cuales serán un elemento de análisis, unidos a las categorías del marco teórico. Entre ellas se encuentran básicos: necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje; pedagógicos: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación; y organizativos: paternariado, consolidación centros y consolidación entidades:

los básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio, aquello que en ningún caso puede faltar. Los pedagógicos abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas; y, por último, los organizativos tratan de los aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje servicio (2013, p. 8)

Las variables de los dinamismos referentes a los organizativos, es decir, paternariado, consolidación en centros educativos y consolidación en entidades sociales no harán parte de este análisis, ya que en el proceso de estructuración de la metodología, no se intentó realizar un proceso de búsqueda de acuerdos entre la universidad y demás entidades de la sociedad civil donde se desarrollaron las actividades (rúbrica, 2013, p. 27). En cuanto a la consolidación en centros educativos, no estuvo dentro de las expectativas del proyecto que la universidad se integrara como institución a adoptar una cultura del aprendizaje por Servicio, puesto que, como se ha indicado anteriormente, esta actividad fue liderada dentro de la autonomía del docente en su cátedra de ética (2013, p. 29). Esta misma razón se aplica para la consolidación en entidades sociales, puesto que no era la intención generar un acuerdo entre instituciones para internalizar el servicio como aprendizaje en la estructura y flexibilidad organizativa (2013, p. 31).

Básicos

Necesidades: La rúbrica establece que son las situaciones de carencia, injusticia que la realidad presenta y, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.

Servicio: conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.

Sentido del servicio: Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.

Aprendizaje: “Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores”.

Pedagógicos

Participación: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación.

Trabajo en grupo: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.

Reflexión: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.

Reconocimiento: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.

Evaluación: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un *feedback* que les ayude a mejorar.

Organizativos

Partenariado: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad.

Consolidación centros: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.

Consolidación entidades: Proceso mediante el cual una entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.

En el proceso lógico de la validación de los elementos esenciales de una pedagogía crítica para la formación de ciudadanos glociales, se realizaron diversas estrategias pedagógicas que intentaban dar respuesta a una necesidad concreta de orden social y de comprender una teoría radical de la ciudadanía, partiendo de los ideales máximos de una sociedad con los mínimos de cada sujeto.

Es así que, durante las sesiones de la clase de ética, se desarrollaron temáticas relacionadas con la ciudadanía, la ética del ciudadano, la relación ciudadano-medio ambiente, las características de un ciudadano glocal y del mundo, donde se debatieron los temas, experiencias y conclusiones que los estudiantes han tenido en sus lugares de aprendizaje por servicio. De esta manera, el docente hacía un proceso de asesoría sin que ellos lo determinaran de ese modo, con el fin de lograr una total imparcialidad en el cumplimiento de su aprendizaje por servicio y validar cómo se incluyen, bajo los principios de mínimos y máximos en la formación de ciudadanos, las categorías esenciales de la pedagogía crítica.

En este proceso se construyó, como una comunidad académica, y entendiendo el salón como un laboratorio social, un manifiesto de los estudiantes acerca del ser ciudadano del y para el mundo (ver anexo 2), el cual se entregó a los demás grupos de la cátedra de ética para que realizaran su propio análisis y resignificación en sus propios mundos vitales.

Otra estrategia desarrollada fue la construcción de esquemas del tema de ciudadanía, a partir de los mismos relatos de los estudiantes que comentaban sobre ser ciudadano en un mundo donde todos hablan de este tema y sin embargo las noticias cotidianas evidencian el rechazo

hacia este estilo de vida que incluye y exige subjetividad, política, sociedad y medio ambiente.

Un tercer elemento importante para referenciar es la evaluación de las diferentes actividades realizadas durante el semestre, de las cuales se obtuvo un conjunto de ideas que sustentan la necesidad de vivir bajo una ética y una perspectiva de ciudadanos del y para el mundo (Cf. Anexo 3). De este trabajo se transcribieron las conclusiones del ejercicio llevado a cabo entre docente y estudiantes.

Para complementar este ejercicio didáctico, metodológico y pedagógico, y con el ánimo de dilucidar unos datos para su interpretación, se llevó a cabo la autoevaluación con los estudiantes, mediante una serie de preguntas (Cf. Anexo 1) basadas en la rúbrica anteriormente mencionada, obteniéndose la información, que se presenta a continuación.

Es importante establecer que la rúbrica se aplicó en equipo con respecto a dos apartados de dinamismos, exceptuando los organizativos, como ya se indicó anteriormente, se sistematizaron los resultados obtenidos, se dialogó sobre los mismos, y se consolidaron las acciones que favorezcan una mayor participación de instituciones, universidad y estudiantes, y se generó un compromiso de devolver a los propietarios de ese conocimiento, los resultados de la actividad, lo cual no fue posible registrar para el conocimiento de los efectos de e impacto en los lugares donde realizaron el servicio. Esta circunstancia no afectó en los intereses de esta investigación, pues el objetivo central estaba focalizado en el grupo de estudiantes que desarrollaron su aprendizaje a través del servicio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la tabla y gráfica de resultados:

Dinamismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Necesidades														
Ignoradas														
Presentadas														
Decididas		x												
Descubiertas	x		X	X	X	x	x	x	x	x	x	X	x	X
Servicio														
Simple														
Continuado										x				

Complejo			x		X									
Creativo	x	x		x		x	x	x	x		x	X	x	X
Sentido del servicio														
Tangencial														
Necesario							x						x	
Cívico					X	x			x			X		X
Transformador	x	x	x	x				x		x	x			
Aprendizaje														
Espontáneo			x	x		x				x				X
Planificado														
Útil	x							x						
Innovador		x			X		x		x		x	X	X	
Participación														
Cerrada														
Delimitada														
Compartida					X					x				
Liderada	x	x	x	x		x	x	x	x		x	X	x	X
Trabajo en grupo														
Indeterminado						x							x	
Colaborativo					X							X		
Cooperativo	x			x			x							
Expansivo		x	x					x	x	x	x			X
Reflexión														
Difusa	X													
Puntual														
Continua					X						x			
Productiva		x	x	x		x	x	x	x	x		X	x	x
Reconocimiento														
Casual	x	x		x		X	x		X		x	x	x	
Intencionado					X			x						
Recíproco			x							x				x
Público														

Fuente: elaboración propia del autor.

De lo anterior, se puede establecer la siguiente tabla de resultados

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas: Los estudiantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
Servicio	Simple	Continuado	Complejo: Se determinó un servicio	Creativo

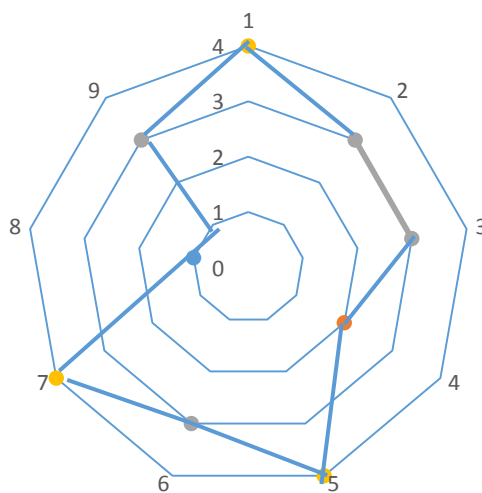
			de duración prolongada (1 semestre académico) que les permitió adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico: Su servicio dio una respuesta a una necesidad de la comunidad. Son conscientes de su dimensión social.	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado: Los aprendizajes fueron programados de acuerdo con los objetivos trazados en cada lugar de servicio. Diseñaron actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada: Los estudiantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo: Se estableció un proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva: La reflexión, además de prevista y continuada, implicó a los estudiantes en una actividad de síntesis o de creación que produjo una nueva aportación a la comunidad.
Reconocimiento	Casual: No hubo actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que agradecieron y valoraron la tarea realizada por los estudiantes.	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial: Los estudiantes y el docente aplicaron un plan de evaluación que definiendo objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo	Conjunta

			competencial de la actividad y de los estudiantes.	
--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia del autor.

A partir de esta tabla de información obtenida de la autoevaluación se genera esta gráfica que permitirá interpretar los datos, y visualizar los niveles de desarrollo en cada dinamismo y una visión clara de la experiencia.

Perspectiva gráfica del proceso de *Aprendizaje por Servicio (ApS)*



Fuente: elaboración propia del autor.

1. Necesidades
2. Servicio
3. Sentido de servicio
4. Aprendizaje
5. Participación
6. Trabajo en grupo
7. Reflexión
8. Reconocimiento
9. Evaluación

4.4. Análisis de resultados

4.4.1. Técnica de análisis de información

En esta propuesta de estudio se empleó como estrategia de interpretación de la matriz de dinamismos y niveles el análisis de contenido como una estrategia cualitativa, cuyos procedimientos tenían como objetivo para el investigador en este estudio:

- Determinar los niveles de profundidad a los que llegaron los estudiantes en relación con los dinamismos dados en el *Aprendizaje por Servicio (ApS)*.
- Establecer las relaciones de los dinamismos con la comprensión de ciudadanía
- Formular inferencias que permitieran establecer comparaciones entre el aprendizaje por Servicio (ApS) y la formación de ciudadanos locales.
- Producir un metatexto acerca de la formación de ciudadanos locales a partir de una metodología didáctico-pedagógica como el Aprendizaje por Servicio (ApS) como resultado del análisis del texto.

Se seleccionó esta técnica porque las estrategias y procedimientos de análisis tienen como fundamento el lenguaje en sus dimensiones simbólica, intersubjetiva y cultural, y provee de categorías compatibles con los presupuestos teóricos del presente estudio, como son la capacidad dialógica y relacional del sujeto, la ciudadanía como estilo de vida global, y la pedagogía como espacio de lucha e investigación con sujetos, discursos y contextos que permiten abrir espacios para una formación de ciudadanos más humanos en una cultura más digna y humanizante.

El carácter comunicativo del análisis de contenido exigió un tratamiento hermenéutico de los dinamismos y sus niveles en tres momentos diferenciados y codependientes entre sí por la mediación del corpus teórico. Estos momentos fueron:

4.4.1.1. Momento descriptivo de los dinamismos y sus niveles:

Se realizaron dos etapas de análisis que fueron:

Niveles de análisis del momento descriptivo	Texto: tabla de resultados de los dinamismos
	Contexto: Desempeños, intereses y valores

El primer nivel de análisis se configuró como la descripción detallada de los dinamismos y los niveles de profundidad, los cuales se entienden como actos comunicativos y expresivos.

En el segundo nivel de análisis, el contexto se entendió como la significación de los dinamismos, intereses y valores de los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales, políticas y económicas, que permitieron entender las formas de comportamiento, actitudes y acciones de los jóvenes en cuanto a su saber práctico acerca de la ciudadanía.

La recolección de información se realizó a partir de una autoevaluación que hace parte de una metodología denominada Aprendizaje por Servicio, y mediante unos informes, parciales y finales, que realizaron los estudiantes, los cuales permitieron identificar categorías emergentes para establecer la inclusión de la pedagogía crítica en una formación de ciudadanos locales, desde unos principios de *mínimos y máximos*.

4.4.1.2.Momento comprensivo de los dinamismos y sus niveles

Este momento se inició a partir de la sistematización lograda en el primer momento descriptivo y se orientó, desde una perspectiva hermenéutica, al análisis de los dinamismos en los siguientes aspectos:

Significados: se refiere a la relevancia y pertinencia que los estudiantes definieron en su participación del Aprendizaje por Servicio y su relación con la formación de ciudadanos locales.

Expresiones: los estudiantes expusieron sus ideas, conceptos y apreciaciones de su Aprendizaje por Servicio, relacionándolas con su propia formación como ciudadanos.

Conclusiones: los estudiantes presentaron sus puntos de vista en cuanto servicio, aprendizaje y ciudadanía.

4.4.1.3.Momento interpretativo de los dinamismos

Este momento consistió en la producción escrita del metatexto (Cf. Capítulo 3) como resultado de la relación del texto y el contexto con los presupuestos teóricos desarrollados en este estudio, así como con otros textos utilizados para interpretar las comprensiones, relaciones e intuiciones acerca del aprendizaje adquirido por un servicio que se presta y su influencia en la formación de ciudadanos glociales.

En este nivel, se elaboraron las categorías interpretativas que permitieron acceder a una nueva forma de comprensión y análisis del corpus objeto de análisis y de la realidad en la que se desarrolla este mismo. En los momentos descriptivo y comprensivo, el elemento central fueron las tablas e imagen de resultados de los dinamismos y sus niveles, en este último momento interpretativo el papel central recayó en el investigador, quien le dio un sentido a:

- Las categorías de la rúbrica del Aprendizaje por Servicio (ApS).
- Las evidencias empíricas del contexto
- La pregunta de investigación y los objetivos
- Los presupuestos teóricos orientadores del estudio.

Esta actividad se concretó en la realización del informe de investigación, lo que permitió la construcción de resultados y conclusiones. El trabajo, resultado del proceso de recolección de información, se organizó en categorías de análisis, las cuales están relacionadas con el problema y los objetivos de investigación, las cuales permitieron construir este apartado, con

un análisis interpretativo, en coherencia con el diseño de investigación y con el método de análisis adoptados en esta investigación.

Se analizó la relación de las categorías con los fundamentos esenciales de la pedagogía crítica en una apuesta por una formación de ciudadanos locales, bajo unos principios mínimos y máximos. Lo anterior permitirá resignificar el papel de la pedagogía con sus nuevos lugares para la generación de nuevo conocimiento, transformador y emancipador, y de nuevos comportamientos de sujetos que piensan global y actúan local.

En el desarrollo del ejercicio metodológico y su posterior análisis permitió inferir unas categorías que se relacionaron con las preestablecidas dentro de la misma dinámica del Aprendizaje por Servicio, anteriormente descritas en su concepción y en el resultado del ejercicio metodológico y didáctico-pedagógico.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presenta el resultado del objetivo general y de la pregunta central del trabajo de grado, a través de los cuales se pretendió diseñar un programa o syllabus para la formación de ciudadanos, sustentado desde el pensamiento de Adela Cortina y de Henry Giroux. Así pues, este trabajo, que se presenta en el Anexo 24, se construyó a partir de la hipótesis de que es posible formar ciudadanos *glocales*, es decir, sujetos que piensan global y actúan local, siguiendo unos principios de la pedagogía crítica, en la que cada sujeto se asume como miembro de una comunidad, analiza desde las diversas dimensiones e instituciones su estar-ahí en el mundo, crea nuevos horizontes de comprensión de su realidad, y se compromete por la transformación de su sociedad en conjunto con el otro, buscando la protección de lo otro (medio ambiente y sus relaciones ecológicas).

La experiencia de los estudiantes fue esencial para el proceso interpretativo del método utilizado, ya que sus saberes, relatos y discursos permitieron que se llegase a un producto pedagógico y educativo. Este syllabus intenta responder a una serie de necesidades, que les permitieron realizar una comprensión crítica de su realidad, entendiendo que sus conocimientos, tanto de su programa académico, como del área de Humanidades, deben partir de las mismas circunstancias de su entorno inmediato.

5.1. Syllabus región, ciudadanía y mundo

IDENTIFICACIÓN									
DIVISIÓN/ VUAD:									
FACULTAD/ DEPARTAMENTO/ INSTITUTO:	HUMANIDADES								
PROGRAMA ACADÉMICO:	TODOS LOS PROGRAMAS								
NOMBRE DEL DOCENTE:	ÁLVARO HERNÁNDEZ ACEVEDO								
DENOMINACIÓN DEL ESPACIO ACADÉMICO (asignatura, curso, módulo, campo disciplinar, área de un campo)									
REGIÓN, CIUDADANÍA Y MUNDO									
CÓDIGO DEL ESPACIO ACADÉMICO:									
CARÁCTER DEL ESPACIO ACADÉMICO:	Teórico	Teórico - práctico	Práctico						
	☐	☒	☐						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">NÚMERO DE CRÉDITOS</th> <th style="width: 25%;">NÚMERO DE HORAS DE T.P.</th> <th style="width: 50%;">NÚMERO DE HORAS T.I.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">32</td> <td style="text-align: center;">64</td> </tr> </tbody> </table>				NÚMERO DE CRÉDITOS	NÚMERO DE HORAS DE T.P.	NÚMERO DE HORAS T.I.	2	32	64
NÚMERO DE CRÉDITOS	NÚMERO DE HORAS DE T.P.	NÚMERO DE HORAS T.I.							
2	32	64							
METODOLOGÍA DEL ESPACIO:	Presencial	Virtual	Distancia						
	☒	☐	☐						

PRERREQUISITOS	N/A	PERTENECE AL COMPONENTE OBLIGATORIO (si aplica, marcar con una X)	PERTENECE AL COMPONENTE FLEXIBLE (si aplica, marcar con una X)
ANTROPOLOGÍA		X	
FILOSOFÍA POLÍTICA		X	

CORREQUISITOS	N/A	PERTENECE AL COMPONENTE OBLIGATORIO (si aplica, marcar con una X)	PERTENECE AL COMPONENTE FLEXIBLE (si aplica, marcar con una X)
	X		

UBICACIÓN DEL ESPACIO ACADÉMICO

Indique según el diseño curricular del programa académico el ciclo, módulo, campo de formación, nivel, período, semestre y/o el área de conocimiento a la cual pertenece el espacio académico.

El currículo de la USTA establece dos componentes: uno básico y otro flexible. En este sentido, se propone esta cátedra dentro del flexible, ya que se ofrecería como una cátedra opcional en cuanto que favorece el carácter inter y transdisciplinar de una formación integral, entendida como una relación dinámica entre conocimientos y emociones enmarcadas en una experiencia con el mundo vital de los sujetos.

En este sentido, la cátedra región, ciudadanía y mundo se ofrece como un espacio de formación de sujetos ciudadanos locales y sostenibles que re-comprenden su estar en el mundo en relación con el otro y lo otro, basados en la construcción dialógica tanto de conocimiento como de formas emancipatorias del sistema y de las ideologías alienantes desde una perspectiva solidaria y sostenible ante las nuevas generaciones.

Cada sujeto aprende a criticar y develar los diferentes dispositivos de control que intentan dominar su vida, mediante procesos investigativos integradores de cultura, saberes y política, para que generen nuevo conocimiento transformador y emancipatorio.

Estos aprendizajes generan una forma de pensar, sentir, ver y actuar el mundo, expresando una formación integral y una apuesta ética por la defensa de la dignidad humana y la justicia social.

Ahora bien, según la arquitectónica (ver anexo) o estructura curricular de esta cátedra se intenta responder a una problemática de desconocimiento e indiferencia ante el otro como un igual, el cual se determina como un factor causal de violencia en todas las dimensiones de la vida humana. Esta condición se convierte en el núcleo problémico de esta cátedra, a lo que la formación de ciudadanos locales y sostenibles intentará dar respuesta dentro de unos marcos de comprensión del sujeto y del acto pedagógico como son la memoria (voces, relatos y discursos), la incertidumbre, y la conciencia dialogal de transformación de sí y de su entorno. Se plantea generar un proyecto polifónico ético, cívico y político para comprender al otro (ser humano y medio ambiente) a través de una actitud dialógica intercultural, una construcción colectiva de subjetividades e identidades, en medio de una civilización planetaria. Esta cátedra busca formar sujetos con un pensamiento flexible e intercultural que permitan "experimentar" el mundo vital, utilizando un lenguaje de apertura a las nuevas perspectivas y alternativas del mundo vital, una diversidad religiosa y una antropolítica, en la que se respete la totalidad de la vida del otro y lo otro, el respeto absoluto de la ideología cultural, y las relaciones dinámicas humanas.

PROPÓSITOS DEL ESPACIO ACADÉMICO

Intencionalidad del espacio académico en relación con la Misión, el (los) objetivo(s) general y específico o propósitos del programa académico contenidos en el PEP y en el Plan Analítico del programa. Determinar el alcance del espacio académico. Tener en cuenta la descripción del espacio académico aportada en el Plan Analítico del Programa. (Máximo 120 palabras).

La Misión de la Universidad tiene como fundamento la formación integral de los estudiantes, la cual se expresa creativa y críticamente en la búsqueda de soluciones a los problemas del país; de ahí que formar ciudadanos, entendidos como sujetos autónomos en medio de sus iguales, se convierta en la apuesta por vincular saberes, ética, derechos humanos, y apuestas por la construcción de subjetividades e identidades que denoten una cultura más humana, justa y equitativa.

Lo anterior implica que la formación de ciudadanos locales, es decir sujetos autónomos que piensan global y actúan localmente en responsabilidad, pensamiento crítico y con capacidad para el compromiso dialógico por la sociedad, se convierte en una tarea inter y transdisciplinar que vincula todos los saberes hacia una apuesta ética concreta que favorezca a los más desfavorecidos hacia una sociedad más humana y dignificante de los seres humanos y de aquellos seres vivos no humanos.

Esta cátedra tiene como objetivo formar inter y transdisciplinariamente a los estudiantes como ciudadanos del y para el mundo, a partir del encuentro dialógico con diferentes comunidades que permitan la generación de una sociedad más democrática, crítica y sostenible.

A partir de estas directrices la cátedra opcional región, ciudadanía y mundo plantea los siguientes propósitos:

- Identificar los diferentes discursos e ideologías que dominan la identidad del ciudadano en el entorno inmediato y sus relaciones con las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo.
- Comprender dialógicamente los diferentes contextos en que se desenvuelve el sujeto y sus relaciones con un proyecto de justicia, equidad y humanidad.
- Generar propuestas comunitarias que intenten dar solución a las problemáticas concretas del entorno vital inmediato vinculando las diferentes instituciones de la sociedad.

ARTICULACIÓN CON EL NÚCLEO PROBLÉMICO

Describir de qué forma se articula el espacio académico con el(los) núcleo(s) problematizador (es). Enunciar las pregunta(s) orientadora(s) que dinamiza(n) el espacio académico. (Máximo 300 palabras)

La formación de ciudadanos que piensen global y actúen localmente se convierte en el eje transversal de todo proceso educativo y pedagógico, en cuanto que en el aula se construyen conocimientos para dar solución a los problemas de la sociedad, se generan comunidades dialógicas que intentan transformar las realidades de los sujetos, se definen proyectos comunes basados en la justicia, la equidad y los derechos humanos, se debaten temáticas para llegar a acuerdos y compromisos comunes, y cada uno de los sujetos se siente aceptado como agente activo en su entorno vital. Las acciones anteriormente mencionadas se convierten en la expresión de una sociedad democrática, llevando a cada sujeto a autocomprenderse en relación con el otro y lo otro (medio ambiente) como un ciudadano que pertenece a una comunidad más grande, la humanidad.

En este espacio académico se relacionaron los fundamentos esenciales de la pedagogía crítica de Henry Giroux con la formación de ciudadanos desde la comprensión de Adela Cortina. Se asume al ciudadano como un sujeto global, racional, capaz de palabra y diálogo; éste, en su capacidad comunicativa, se relaciona con el otro en medio de lo otro, de tal manera que se entiende como un sujeto que se autocomprende en una autonomía codependiente, que puede llegar a establecer acuerdos favoreciendo sus mínimos de justicia y sus intereses con los máximos de felicidad, de un buen vivir, dados por una sociedad que piensa global y actúa local, teniendo en cuenta las diferentes influencias culturales, económicas, raciales, políticas. Estas están supeditadas a la defensa, promoción y protección de la dignidad humana.

De ahí que este espacio académico se relacione con el núcleo problematizador: *¿cómo es posible formar integralmente a los sujetos como ciudadanos globales y sostenibles para configurar una sociedad más justa y humana en un contexto donde se es indiferente ante la existencia del otro?*

METODOLOGÍA

Descripción de la relación docente - estudiante para la construcción de conocimiento por medio de la metodología que utiliza cada docente dentro de su autonomía, para el desarrollo del espacio académico (Seminario alemán, aprendizaje autónomo, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas ABP, estudio de casos, aprendizaje por proyectos, círculos académicos, enseñanza para la comprensión y sus estrategias EPC, Aula pensante y espiral de aprendizaje, Proyecto Zero, trabajo colaborativo entre otros). Desde el Modelo Educativo Pedagógico USTA, qué acciones intencionadas y planeadas diseña e implementa el docente para que el estudiante con la mediación de éste o de la interacción con sus compañeros, su entorno y las mediaciones tecnológicas, construya significados y desarrolle habilidades intelectivas en y

para lo superior (relación lectio, cuestio, disputatio). Papel del docente en la conductio y promotio aquinianas para la formación integral del estudiante Tomasino. Rol del docente como mediador.

(Máximo 300 palabras)

La formación de ciudadanos, desde la posibilidad y la incertidumbre, a través de un contexto pedagógico y educativo de diálogo, se establece como una apuesta ante la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad actual. Ella tiene como base el aprendizaje *sentipensante* hacia una participación activa de los estudiantes. Educar, cultivar y enseñar a los sujetos en ciudadanía implica el lenguaje de la posibilidad, esto es de educar en la pluriversalidad de las democracias y los diversos discursos e ideologías que sustentan y defienden la dignidad humana y de lo vivo no humano, en pro de construir soluciones plausibles ante las problemáticas globales que afectan, directa o indirectamente, a todos los sujetos.

Para tal efecto, la pedagogía trasciende los diversos escenarios de la existencia humana, ya que parte de la comprensión de la existencia del otro como un igual y de lo otro como el espacio para humanizarse. Así, la pedagogía cuya finalidad sea la de formar ciudadanos, inicia su reflexión desde la definición de los sujetos como seres racionales, capaces de palabra y de lenguaje, como seres libres que se autocomprenden en el encuentro con el otro en medio de lo otro, y es por esto que la interacción es *conditio sine qua non* para abrir los ambientes vitales con el fin de hacer una lectura crítica de la realidad.

La interacción se convierte en el primer eslabón de una pedagogía para formar ciudadanos, en cuanto que, el medio, la corporalidad, implica una concienciación del otro, del reconocimiento de su diferencia, del respeto de su mundo de la vida, de la valoración de sus experiencias, de la escucha de sus memorias y relatos, y la capacidad de construir, mutuamente, las identidades. Ante lo anterior, la pedagogía se hace transformadora de aquellos dispositivos de control que intentan dominar la vida de los sujetos, en cuanto que la interacción con el otro genera la lectura de su realidad, y con ella construye las posibilidades de conciliación de los intereses personales con los proyectos sociales y comunes. Aprender de la interacción entonces significa la apuesta por la construcción de nuevas respuestas ante las necesidades del contexto, pues las monolecturas sociales son aquellas que generaron los discursos totalitarios y hegemónicos.

Una polilectura es necesaria para construir esas respuestas a las necesidades del contexto, ya que se entiende como la aprehensión de la realidad en sus múltiples facetas y dimensiones de una manera plural, diversa e incluyente de los sujetos y sus historias. De esta forma, la interacción se asume como un momento previo hermenéutico para construir nuevas lecturas de la realidad con el ánimo de llegar a un compromiso creativo y creador por parte de los sujetos.

Ahora bien, la interacción, desde esta perspectiva, posibilita una lectura inter y transdisciplinaria de la realidad para poder transformarla. El encuentro con el otro, comprometidos por un mismo proyecto, integra intereses, historias, saberes, emociones, sentimientos y experiencias de los sujetos, los cuales, en una amplitud de mente, están en la capacidad de entender las problemáticas del mundo actual, e idear nuevas y asertivas soluciones en sus entornos inmediatos, pues se hallan inmersos en un mundo diverso que es nuestro propio hogar.

Estas lecturas inter y transdisciplinarias posibilitan comprender los múltiples saberes y ciencias, ideologías y culturas, intereses y proyectos, didácticas y pedagogías que se desarrollan en el mundo. En este infinito pluriverso de relaciones se desencadenan posibilidades de dignificar la vida en todas sus manifestaciones, y en el mundo de lo social, la convicción de que un mundo mejor es posible, sólo si se enfrenta la interacción en toda su plenitud.

Ante lo anterior, esta cátedra permite la participación activa de todos los sujetos, dándole prioridad, relevancia y pertinencia a la voz, memoria y discurso de cada uno de los miembros de la comunidad dialógica académica. Por tal razón, la metodología de esta cátedra está abierta a las actividades que generen debate, retroalimentación de la vida cotidiana con los saberes de la academia, escucha de las diferentes posturas ante una realidad, y la consolidación de actividades y productos que expresen una postura concreta ante las diversas instituciones sociales y estatales acerca de un tema específico.

Así, entonces, una sesión de clase puede establecerse desde estas pautas:

- Disertaciones sobre un tema problemático que afecte a la ciudadanía local.
- Presentación de temáticas interdisciplinarias relacionadas con la problemática escogida.
- Discusión de las perspectivas de los actores de la sesión de clase.
- Planteamiento de la postura del docente.
- Diseño de proyectos, actividades, estrategias que respondan a los acuerdos a los que llegó la comunidad académica del salón.
- Presentación de ideas creativas por parte de los estudiantes acerca del tema, problemática o soluciones plausibles a lo establecido para la (s) sesión (es).

CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA INICIAR EL ABORDAJE DEL ESPACIO ACADÉMICO

Se deben establecer a manera de competencias y de conocimientos, que deben tener los estudiantes para iniciar el abordaje del espacio académico. (Máximo 100 palabras)

Los estudiantes iniciarían este espacio académico con unos conocimientos básicos de filosofía política en cuanto que podrán relacionar categorías y conceptos como poder, política, sistemas políticos, entre otros con las dinámicas y dimensiones del ser y actuar del ciudadano del mundo.

Además, es recomendable que hayan visto algunas nociones de antropología, ya que las perspectivas identitarias, culturales y sociales son fundamentales a la hora de comprender los prejuicios que posee cada sujeto, y de este modo, se podrán reelaborar en sus comprensiones para emancipar los sujetos ante las ideologías imperantes y alienantes que utilizan los medios de comunicación y la tecnología para controlar la vida de los sujetos.

DIMENSIONES DE LA ACCIÓN HUMANA, COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS A DESARROLLAR

Por cada competencia descrita, clasificar según sea genérica o específica y relacionarlas con las Dimensiones de la Acción Humana (Comprender, Obrar, Hacer, Comunicar).

Se deben tener en cuenta las competencias transversales institucionales (Humanidades, Lengua extranjera, Competencia lecto-escritural, TIC, Ciencias básicas o Pensamiento lógico matemático), las cuales son responsabilidad de los departamentos e Instituto de Lenguas o quien haga sus veces.

Enunciar de manera secuencial los contenidos (títulos, temas, subtemas) que se desarrollarán en el espacio académico, indicando el número de semanas o sesiones por contenido. Tener en cuenta lo consignado en el Plan Analítico del Programa.

Determinar las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas, que se implementarán en el proceso de formación durante el desarrollo del espacio académico, por cada competencia relacionada.

La evaluación como proceso formativo debe tener en cuenta la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, y éstas deben ser correspondientes con el modelo problematizador USTA. Las estrategias didácticas y evaluativas deben incorporar el uso de las TIC, a través de aulas virtuales, que faciliten el manejo del sistema de créditos académicos. Indicar lo correspondiente.

SEMANA/ SESIÓN	COMPETENCIA	GENÉRICA (G)/ ESPECÍFICA (E)		COMPRENDER	OBRAR	HACER	COMUNICAR	UNIDADES TEMÁTICAS/ EJES TEMÁTICOS/ CONTENIDOS	ESTRATEGIA(S) DIDÁCTICA(S)	ESTRATEGIA(S) EVALUATIVA(S)
		G	E							

1	Identifica los diferentes discursos e ideologías que dominan la identidad del ciudadano en el entorno inmediato y sus relaciones con las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en el mundo.		x	X			X	Reconocimiento del otro y de lo otro	Diálogo entre los actores del acto educativo y pedagógico de intereses, relatos y perspectivas de la cátedra	Matriz elaborada por el docente para sintetizar intereses y necesidades de los estudiantes.
2								Acercamiento al concepto ciudadano	División por grupos a los estudiantes y responder a las siguientes preguntas: qué es ser ciudadano, dónde evidencia las acciones del ciudadano, cuáles son los valores que representarían un buen ciudadano. Elaboración de mapas mentales acerca de las preguntas. Presentación de las dimensiones del ciudadano	Mapas mentales que sintetizan las respuestas de los estudiantes.

3								Dimensiones del ser y actuar ciudadano	Lectura polifónica de apartados de artículo sobre las dimensiones del ciudadano según Adela Cortina.	Elaboración de IDRISCA sobre el texto planteado. En parejas diseñar una situación concreta en que se evidencie el ser y actuar ciudadano.
4									Discusión argumentada sobre las dimensiones del ser y actuar ciudadano: político, social, económico, cultural, global y sostenible.	Elaboración grupal de roles, guiones o caricaturas que representen el ser y actuar del ciudadano según el entorno inmediato. Elaborar un conjunto de preguntas que les permitan concluir cómo es ser ciudadano en otra ciudad del mundo (específicamente en países

										denominados del Norte).
5								Ciudadanos que piensan global	Con base en las respuestas de las parejas, redactar unas conclusiones acerca del pensar y del comportamiento de un ciudadano en otra región del mundo. Generar un debate sobre el tema, estableciendo dos estudiantes que redacten las memorias de la sesión de clase.	Texto escrito, gráfico, visual que sintetice las conclusiones del tema.
6								Ciudadanos que actúan localmente	Teniendo presentes las conclusiones de los estudiantes, diseñar un texto, video, gráfico que represente la necesidad de actuar como ciudadanos que intentan dar	Diseño elaborado por los estudiantes que representa la mentalidad global del ciudadano.

									solución a los principales problemas del entorno inmediato.	
7	Comprende, en conjunto con el otro, los diferentes contextos en que se desenvuelve el sujeto y ciudadano en sus relaciones dinámicas en pro de un proyecto de justicia, equidad y humanidad.		x			X	X	A la búsqueda de situaciones contrarias al ser ciudadano <i>glocal</i>	En grupos de tres estudiantes, se sale del aula de clase para desarrollar un corto reportaje audiovisual sobre las condiciones reales del pensar y actuar de los ciudadanos.	Video realizado por los estudiantes en el que se sintetiza la comprensión del ser y actuar ciudadanos, la conciencia glocal de los estudiantes, y el grado de participación activa que pueden evidenciar los estudiantes de los demás ciudadanos de la sociedad.
8									Mostrar los videos realizados por los estudiantes y discutir sobre los contextos en que se evidencia una mejor y la peor	Debate de las mejores ideas para definir una campaña de formación de ciudadanos. Estas ideas serán entregadas a los

									actitudes sobre el ser ciudadano. Diseñar en dos grupos las ideas de una campaña de formación ciudadana y, mediante concurso de debate, definir las mejores ideas.	Departamentos administrativos encargados de la publicidad en la universidad para aplicarlas en sus actividades. En parejas, deben traer a la próxima sesión de clase un sujeto que, por su actuar, favorezca al buen desarrollo de la sociedad.
9								Los contextos en que se desarrolla un buen ciudadano	Cada pareja presenta al sujeto que, por su quehacer, favorece al buen desarrollo de la sociedad. Se hace la presentación corta de su actuar y sólo responde a cuál es la importancia de su actuar para formar	Los estudiantes infieren los diversos contextos y las maneras en que un buen ciudadano actúa ética y políticamente.

									ciudadanos integrales.	
10									A partir de las inferencias que se discuten en clase, establecer el máximo de felicidad del grupo, es decir, definir el punto común al que todos pretenderían llegar para lograr el beneficio común sobre un tema en particular.	Debate elaborado por dos grupos de estudiantes, los cuales definen relatores, secretarios, expositores y grupo de argumentación. Los estudiantes, una vez que definan los máximos de felicidad al que el grupo debería llegar, definirán sus razones de por qué asumieron ese máximo, teniendo en cuenta sus mínimos o sus intereses, en virtud de la justicia que les hace ese máximo.
11								Las ciudades educadoras	Presentar los videos referentes al	En grupos de 5 personas tomar uno de los

									programa mundial de ciudades educadoras. Plantear los elementos básicos de una ciudad educadora. Construir en el aula de clase las ideas básicas para que la ciudad se convierta en ciudad educadora. Definir los ámbitos para conformar una ciudad educadora.	ámbitos para formar esa ciudad educadora y redactar una carta dirigida a la institución civil o estatal encargada para que participe en la realización de dicho programa con los aspectos esenciales que le corresponden y las actividades que sería responsable de llevarlas a cabo.
12									Lectura de las cartas y diseño de un plan de acción para la realización de este programa, el cual sería enviado a la Alcaldía de la ciudad.	Participación y diseño del plan de acción para la realización del programa ciudad educadora.

13	Genera propuestas de orden comunitario que intenten dar solución a las problemáticas concretas del entorno vital inmediato vinculando las diferentes instituciones de la sociedad.		x		x	X		Ciudadanos glocles y sostenibles	Discusión y definición de líneas de acción para un ser y actuar de ciudadanos para y del mundo. Se estructuran las líneas de acción en que la universidad debería hacer énfasis, desde sus funciones sustantivas, para formar ciudadanos que piensen global y actúen local, además que protejan el medio ambiente.	Texto unificado de las líneas de acción según formato diseñado por el docente.
14									Salida en grupos a distintas partes de la ciudad para contrastar la línea de acción planteada en su formulación de objetivos y	Registro audiovisual de la salida. Conclusiones sobre la propuesta de la línea de acción para la mejora o transformación

									posibles actividades. Establecer conversaciones y registrarlas con personas de la ciudad para comprender su visión de la ciudad.	de un escenario de la sociedad.
15									Elaboración comunitaria de una cartografía social donde, según indicaciones del docente, en la que se presenten los ámbitos, niveles y desempeños de acción de cada sujeto con su rol en la formación de una sociedad más justa, democrática y sostenible.	Participación y elaboración de la cartografía social que tiene como finalidad sintetizar los saberes del actuar, sentir y pensar de todo ciudadano glocal.
16									Presentación y exposición de las cartografías a las directivas	Elaboración de rutas de trabajo para la continuación en

									académicas y administrativas de la institución. Esta actividad tiene como finalidad generar y definir unas políticas y/o pautas de trabajo que favorezcan a la institución en pro de formar ciudadanos que 'piensen global y actúen local'.	el proyecto de formación de ciudadanos.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Parámetros a tener en cuenta para la valoración cualitativa y cuantitativa del aprendizaje (asistencia, completitud, oportunidad, disciplina, rigurosidad, participación activa en clase o aula virtual, otros)

Los criterios de evaluación para esta cátedra están definidos por el proceso desarrollado por cada estudiante en relación con las actividades y propuestas del ejercicio de formación de ciudadanos, y no tanto por el resultado que se obtenga de la totalidad de la cátedra región, ciudadanía y mundo.

Sí es importante establecer una cualificación, en cuanto capacidad profesional e interdisciplinar para relacionar las diversas temáticas establecidas en cada sesión; la participación de cada estudiante en cuanto a su flexibilidad al momento de su quehacer y su postura ante los debates y desarrollo de trabajo comunitario, demostrando un conocimiento metódico e investigativo; su grado de acción social en pro de buscar mejores condiciones de humanidad en su entorno inmediato para los menos favorecidos; y por último, la acción comunitaria y cooperativa que se demostró en cada actividad desarrollada.

En consecuencia con estos criterios se hará un proceso valorativo establecido en la autoevaluación (30%), heteroevaluación (40%) y coevaluación (30%). Cada estudiante tendrá en cuenta esos criterios y los unirá a los establecidos por el mismo grupo para el adecuado y productivo desarrollo de cada sesión, tales como asistencia, respeto, escucha, entre otros, y así obtendrá su nota de autoevaluación. En cuanto a la nota de heteroevaluación, ésta se representará en la valoración de los trabajos grupales en que cada grupo dará su nota de trabajo que se unirá a la establecida por el docente para el mismo trabajo; y la coevaluación será el resultado de la socialización de cada estudiante con el docente en la que se analizará desempeño, comunicación, participación y apropiación del trabajo desarrollado en las sesiones.

BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA Y OTRAS FUENTES

- a. Bibliografía (título de libro, capítulo de libro, artículo de revista hemerografía)
- b. Webgrafía (recursos consultados en Internet teniendo en cuenta el rigor científico)
- c. Otras fuentes (vídeo, documental, entrevistas, sentencias de cortes, jurisprudencia, otros)

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid.

Agenda de Guadalajara (2010). “Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable”. Recuperado de: <http://ries.universia.net>. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Nro. 2, Guadalajara, México.

Ascencio A., Susana (2012). “Educación para la ciudadanía: una mirada desde la ética del discurso”. En *Revista Derecho y Humanidades*. No. 19, Santiago de Chile.

Benito M., Juan (2011). “Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos”. REIFOP, vol. 14 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Borda-Malo, Santiago (2011). *Ética, un arte de vivir con plenitud*. Colección de Módulos Veritatem. Departamento de Humanidades, Universidad Santo Tomás, Tunja.

Cabezudo, Alicia (2006). Ciudad Educadora, una manera de vivir juntos. Tomado de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

- Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Editorial Pax México.
- Cárcamo-Vásquez, H. (Septiembre-Diciembre, 2015). “Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?” En *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>
- Cortina Adela (1985). *Razón comunitaria y responsabilidad solidaria*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- _____ (1992). *Ética Comunicativa*. En: Camps, Victoria (ed.). *Concepciones de ética*. Trotta, Madrid.
- _____ (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos, Madrid.
- _____ (1994). *Ética mínima*. Tecnos, Madrid.
- _____ (1995). “La educación del hombre y del ciudadano”. En *Revista Iberoamericana de educación*, No. 7- enero-abril, Organización de Estados Iberoamericanos.
- _____ (1995). “Introducción”. En: Appel, K.Otto. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós, Barcelona.
- _____ (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.
- _____ (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus, Madrid.
- _____ (2000). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6ª Edición. Tecnos, Madrid.
- _____ (2000). *Ética sin moral*. 4ª. Edición. Editorial Tecnos, Madrid.
- _____ (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.
- _____ (24 de noviembre de 2004). “Ciudadanía mediática”. En *Diario el País*. Recuperado de: http://elpais.com/autor/adela_cortina/a/
- _____ (2004). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.
- _____ (2005). “El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresas en el horizonte de la globalización”. Conferencia realizada en Chile.
- _____ (2005). “Bioética: un impulso para la ciudadanía activa”. En: *Revista brasileira de bioética*, Vol. 1, No.4, Foz de Iguazú, Brasil.
- _____ (2006). “Ciudadanía intercultural”. En: *Philosophica*, No. 27, Lisboa.
- _____ (2009). “Las raíces éticas de la democracia”. Conferencia en la Universitat d’Estiu de Gandia. Universidad de Valencia, España.

- _____ (2010). *Justicia Cordial*. Trotta, Madrid.
- Derrida, Jacques (2003). *Universidad sin condición*. Trotta, Madrid.
- Fernández A. Rubén-Echeverría R. María Clara (1998). “Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín”. En: *Nómadas* (Col.), No. 9, Septiembre. Universidad Central, Bogotá.
- Garzón L., Pedro (2013). “Sobre la indeterminación conceptual de la ciudadanía multicultural”. En: *El Cotidiano*. No. 180, julio-agosto. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México D. F.
- Hernández Acevedo, Álvaro (2015). “El sujeto histórico, un reto para el maestro pedagogo”. En: revista *Espirales*. Vol. 3, No. 3, Universidad de Cartagena.
- _____ (2016). *Apuntes de clase de pedagogía crítica*.
- Hernández G. Karina A. (2009). “Nociones básicas sobre multiculturalismo y sus interacciones con los derechos humanos”. En: *Derechos humanos México*, Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos. Biblioteca Jurídica Virtual, Año 4, No. 11, México.
- Hoyos, Guillermo (1990). “Prólogo”. En: Díaz, Mario-Muñoz, José A. *Pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC, Bogotá.
- _____ (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”. Conferencia inaugural. Maestría en educación 21 de agosto. Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía. Cali.
- _____ (2011). “Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita”. En: *Revista iberoamericana de educación*, No. 55, enero-abril.
- _____ (2012). *Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo XXI Editores, Bogotá.
- Küng, Hans (2008). *Ética mundial en América Latina*. Editorial Trotta, Madrid.
- Lema G., Marcela (2011). “Ciudadanía activa, estado democrático y economía ética”. En: *Revista Latinoamericana de Bioética*, Vol. 11, No. 1, enero-junio, <http://dx.doi.org/10.18359/issn.1657-4702>. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Magendzo Kolstrein, Abraham (2007). “Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa”. En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, REICE. Vol. 5, No. 4.
- Max Neef, Manfred (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria editorial, Barcelona.
- Mayo, Peter (2005). “Educação Critica e desenvolvimento de uma cidadania multi-etnica. Uma perspectiva da Europa do Sul”. En: *Revista Lusófona de Educação*, No. 6. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa (Portugal).

Mejía, Marco Raúl (2016). “*La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista*”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de educación comparada. Julio 18-30. Ensenada, Baja California, México.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de Competencias ciudadanas*. Bogotá.

_____ (2013). *Módulo de Competencias Ciudadanas*. Saber Pro. ICFES, Bogotá.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

_____ (2004). “Ética y Política en el siglo XXI”. En: *Política Exterior*, No.101, septiembre-octubre.

_____ (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

UNESCO (2009). “*Declaración final de la conferencia mundial sobre educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”. Comunicado de 8 de julio de 2009. ED.2099/CONF.402/2. Recuperado en www.unesco.org/es

_____ (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Valencia G., G. C. & Giraldo M., G. (2005). “La formación de ciudadanos: proceso tensional entre las culturas escolar y no escolar”. Documento de trabajo versión preliminar. Cali, Colombia. Universidad San Buenaventura. Docentes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Vila M., Eduardo (2004). “De la ética del discurso al discurso de la educación”. En: *Revista de aula de letras. Humanidades y enseñanza*, No. 3. Universidad de Málaga, España.

FIRMA DEL DOCENTE	VºBº COORDINADOR DE ÁREA, MÓDULO Y/O CAMPO DE FORMACIÓN

FECHA DE ELABORACIÓN:

DD	MM	AA
01	08	2017

FECHA DE ACTUALIZACIÓN:

DD	MM	AA

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha encontrado que para una formación de ciudadanos glociales, de acuerdo con la experiencia vivida con los estudiantes, reflejada en las evidencias empíricas desarrolladas a lo largo de la actividad del *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, se necesita tanto de un aprendizaje dialógico de normas, valores, experiencias y saberes, como de una búsqueda comunitaria de la realización efectiva de una forma de vida, que parta de la convivencia con el otro y lo otro en medio de un mismo entorno social. Ser ciudadano se entiende, entonces, como un estilo de vida en el que cada sujeto debe ser formado desde sus primeras etapas de vida en el reconocimiento del otro, en la aceptación de la diferencia, en un diálogo constructivo, y en la búsqueda de soluciones que transformarán las problemáticas del entorno vital con compromiso, responsabilidad y solidaridad generacional. El profesor, por tanto, debe privilegiar esta formación sobre los demás conocimientos, o mejor aún, en el proceso de generar estos saberes, debe estar mediada la construcción de una comunidad dialógica que se prepara para participar en la esfera pública.

Este ejercicio de *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, además de haberse asumido como una estrategia metodológica, terminó convirtiéndose en una forma expedita para la formación de ciudadanos, dado que, desde las conclusiones, autoevaluaciones y experiencias de los estudiantes, éstos lograron comprender que su aprendizaje técnico o específico de sus áreas del saber (Administración de Empresas y Contaduría), apenas es una dimensión de todo aquello que implica convivir como ciudadanos del y para el mundo, y ser un profesional integral. Su saber técnico se complementa en el encuentro y experiencia con el otro y lo otro, el cual se va construyendo histórica, política y culturalmente para transformar las ideologías y las condiciones de vida de cada sujeto. Todo saber se resignifica en cuanto que cada estudiante entiende que su aprendizaje recibido en el aula se ve reflejado en las soluciones que puede plantear a los problemas cotidianos de los sujetos que también reciben esos

saberes. De esta forma, academia y vida cotidiana están íntimamente unidos, lo que se convierte en un conocimiento transformador y emancipador.

En este sentido, el docente se convierte en un intelectual investigador puesto que es capaz de motivar a los estudiantes a descubrir nuevas propuestas de solución a problemas concretos, a pensar su mundo de otras maneras más acordes con el contexto, lo que implica que su saber se hace político y ético, ya que la justicia y la equidad se convierten en mediaciones para las comunidades sin voz y menos favorecidas. Por esta razón, mediante este ejercicio didáctico-metodológico de *Aprendizaje por Servicio* se convierte en una forma concreta de resignificar la práctica docente, el sentido de las humanidades en programas de ciencias exactas y sociales, y el papel ético-político de los estudiantes en relación con su sociedad y realidad inmediatas, lo cual lleva a ampliar su horizonte de comprensión de lo que significa ser ciudadanos del y para el mundo.

Los estudiantes comprendieron que disponer tiempo de sus vidas y de lo que van aprendiendo es una posibilidad para comprender la realidad del otro, la cual puede ser transformada, además que ven la necesidad de hacer una lectura crítica de las intencionalidades hegemónicas del sistema que pretende controlar la vida toda de los sujetos. En el contacto con el otro aprendieron la importancia de vivir bajo unos parámetros éticos, ya que descubrieron que el ser ciudadanos del mundo con una mentalidad glocal implica una existencia ética, coherente y transparente en función de un mundo mejor que es posible.

Se evidenció que la práctica pedagógica debe responder a que el estudiante se forme como un ser autónomo que respete y valore la necesidad del diálogo, de la importancia del disenso y la relevancia del consenso; en el aula, sin importar el área de conocimiento, debe generarse la democratización de la educación, ambientes de tolerancia, el recurso a la memoria para vivir la reconciliación, los cuales son condiciones básicas para formar un ciudadano que piensa responsablemente su mundo y actúa localmente como apuesta por la transformación y emancipación de sí mismo y de su entorno vital inmediato. La pedagogía y todo acto pedagógico deben proponer, con una aceptación a la improvisación con conocimiento, la misión de leer la realidad contextual y dialogal, creativa y polifónicamente, favoreciendo la

resignificación del autoconcepto de cada estudiante para que aprenda el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad generacional.

Vistas así las cosas, ante la visión tecnicista, politizada y económica de la educación y, más aún de la ciudadanía, es vital integrar las diferentes dimensiones humanas desde una mirada crítica y contextualizada al entorno latinoamericano que dista radicalmente de la concepción clásica de ciudadanía, pues es vital la emancipación epistemológica que lucha por la decolonización de la influencia eurocéntrica y por el aniquilamiento de las racionalidades alternativas que integran un pensamiento incluyente, una acción *sentipensante*, mediante un lenguaje consensual, reconciliado que permite la posibilidad de la justicia en un mundo abarcante que valora la vida humana y la de lo no humano. En este aspecto, la formación de ciudadanos locales no se debe reducir a procesos curriculares de ciertas clases, a ejercicios electorales que traducen los mismos vicios de las carreras políticas de nuestros “ilustres y coherentes” gobernantes; de esta manera, la convicción generalizada, con la que partió este estudio, de que ser ciudadano está referido a la adquisición memorística de valores o, en el peor de los casos, al título que otorga una mayoría de edad que lo obliga a cumplir, por temor, unos códigos que no tienen en cuenta la autonomía del sujeto, y con ello aprenderían a borrar de sus conciencias su obligación responsable de participar activamente en pro de un mundo donde cohabitamos todos los seres vivos.

En este estudio se concluyó en relación con la dimensión ética en una sociedad cívica y plural que es un modo de ser en el mundo con el otro, sustentado en un pensar incluyente de éste, del otro y de lo otro, donde es posible vivir bajo unos mínimos de justicia que le permite dialogar con aquellos máximos de felicidad que los grupos sociales definen como los más dignos de una vida buena; estos mínimos y máximos en una sociedad plural surgen luego de un proceso pedagógico en el que los sujetos aprenden a reconocer al otro, a trabajar en equipo, a descubrir las soluciones que transformarán el entorno vital, y a definir sus intereses que, lejos de limitar la existencia propia, son la condición para construir un proyecto común que beneficie a todos los miembros de un mundo cada vez más cercano del que somos responsables. No se trata de poner a todos de acuerdo, pues se eliminaría la condición básica de la autonomía y la libertad humana, sino de generar espacios y comunidades dialógicas con

la posibilidad de escuchar las necesidades e intereses del otro, y mutuamente, construir una meta que dé sentido y realización plena a su condición humana, bajo los preceptos de dignidad, justicia y paz.

RECOMENDACIONES

En el desarrollo de este trabajo fueron surgiendo diferentes situaciones, temáticas problémicas y perspectivas que exceden los límites planteados en la investigación. Entre ellos, se considera recomendable analizar las percepciones de los estudiantes que se hallan llenas de múltiples y conflictivas inversiones afectivas. Este tema es desarrollado por Lawrence Grossberg (2003), marco desde el cual se parte y cuyas percepciones deben ser analizadas por los pedagogos críticos para dilucidar las contradicciones semánticas y experienciales, como por ejemplo un estudiante que afirma las características de un buen ciudadano, y sin embargo manifiesta rasgos sexistas o racistas. Nuestro contexto latinoamericano, colombiano y boyacense debe ser analizado desde sus percepciones que poseen de sí mismos, de su condición histórica y sociopolítica, y de su posición ante el mundo como ciudadanos que se abren a la jungla que ofrece la globalización.

En el desarrollo de una pedagogía crítica es necesario ahondar su relación con la investigación, no solamente en la vinculación del salón como laboratorio social de ideas, sino en cuanto a la inclusión de ésta como estrategia pedagógica, en aras de renovar las prácticas en la academia, y así el abismo entre teoría y práctica se sellaría revigorizando el papel del docente como intelectual y el estudiante como creador de su propio conocimiento.

Unido a lo anterior, es importante que las instituciones sean partícipes de la organización, planeación y desarrollo de la totalidad de la estrategia didáctico-metodológica del *Aprendizaje por Servicio (ApS)*, ya que en esta ocasión no se pudo desarrollar los dinamismos organizativos (partenariado, consolidación centros, consolidación entidades), puesto que hubiese implicado la presentación del proyecto, su patrocinio y reestructuración curricular, que incluye lo administrativo, en cuanto a la generación de convenios interinstitucionales. Sin embargo, este proyecto será presentado de tal forma que surja la posibilidad de integrar el ApS como estrategia pedagógica para todos los programas académicos que ofrece la Universidad.

Esta investigación posibilitó que sea necesario indagar sobre la apuesta por la relación entre pedagogía crítica y la deconstrucción, desde la perspectiva de Derrida, en la que los discursos e ideologías provienen de un contexto concreto con sus intereses hegemónicos. De esta manera, la pedagogía ofrecería la oportunidad para que los sujetos deconstruyan, esto es, diluciden sobre los intereses de los sistemas que intentan controlar la vida humana.

Se recomienda, además, que la universidad abra un espacio académico, liderado por el Departamento de Humanidades, en el que se ofrezca a los estudiantes una cátedra electiva dedicada al Aprendizaje por Servicio, en la cual los estudiantes puedan desarrollar un servicio de asesoría, enseñanza o acompañamiento, de tal manera que puedan tanto aplicar sus conocimientos en sus áreas específicas como en lo que concierne al conocimiento adquirido en las cátedras de Humanidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Ediciones Morata, Madrid.

Agenda de Guadalajara (2010). “Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable”. Recuperado de: <http://ries.universia.net>. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Nro. 2, Guadalajara, México.

Aguirre M., Lucía C. (2001). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001”. Entrevista a Peter McLaren. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 3, nro. 2, noviembre. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Aliakbari, Mohammad- Faraji, Elham (2011). *Basic principles of critical pedagogy*. 2nd International Conference on Humanities, historical and social sciences. En: IPEDR, vol. 17, Singapore.

Annette, John (2000). “Civic Participation and Education for Citizenship”. En: Political Studies Association. UK 50th Annual Conference. Londres.

Arendt, Hanna (2005). *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.

Ascencio A., Susana (2012). “Educación para la ciudadanía: una mirada desde la ética del discurso”. En: Revista Derecho y Humanidades, No. 19, Santiago de Chile.

Barragán Giraldo, Diego Fernando (2015). *El saber práctico: phronesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Ediciones Unisalle, Bogotá.

_____ (2015). “Aprendizaje Servicio (ApS): otra forma de aprender”. Publicado en <http://compartirpalabramaestra.org/columnas/aprendizaje-servicio-aps-otra-manera-de-formar>

Bedoya M. Nelly-Santana G. Carlota (2003). *Hacia una pedagogía para la ciudadanía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Benito M., Juan (2011). “Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos”. REIFOP, vol. 14 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Boff, Leonardo (2002). *Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta, Madrid.

Borda-Malo, Santiago (2011). *Ética, un arte de vivir con plenitud*. Colección de Módulos Veritatem. Departamento de Humanidades, Universidad Santo Tomás, Tunja.

Bórquez Bustos, Rodolfo (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas, México.

Cabezudo, Alicia (2006). *“Ciudad Educadora, una manera de vivir juntos”*. Recuperado de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

Calderón, Javier- López, Diana (2014). *“Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”*. Centro cultural de la cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.

Camps, Victoria (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Editorial Pax México.

Cárcamo-Vásquez, H. (Septiembre-Diciembre, 2015). *“Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?”* En *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

Carvalho, M. E., & Estêvão, C. V. (2013). *“Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação”* 21(80), Rio de Janeiro, Brasil.

Cassany, Daniel (2003). *“Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones”*. En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, No. 32. Universidad Autónoma de Madrid.

Castoriadis, Cornelio (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. 1ª edición. Gedisa, Barcelona.

Cortina Adela (1985). *Razón comunitaria y responsabilidad solidaria*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

_____ (1992). *“Ética Comunicativa”*. En: Camps, Victoria (ed.). *Concepciones de ética*. Trotta, Madrid.

_____ (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos, Madrid.

_____ (1994). *Ética mínima*. Tecnos, Madrid.

_____ (1995). *“La educación del hombre y del ciudadano”*. En: *Revista Iberoamericana de educación*, No. 7- enero-abril, Organización de Estados Iberoamericanos.

_____ (1995). *“Introducción”*. En: Appel, K.Otto. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós, Barcelona.

_____ (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.

_____ (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus, Madrid.

_____ (2000). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6ª. Edición. Tecnos, Madrid.

_____ (2000). *Ética sin moral*. 4ª. Edición. Editorial Tecnos, Madrid.

_____ (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.

_____ (24 de noviembre de 2004). “Ciudadanía mediática”. En *Diario El País*. Recuperado de: http://elpais.com/autor/adela_cortina/a/

_____ (2004). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus, Madrid.

_____ (2005). “El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresas en el horizonte de la globalización”. Conferencia realizada en Chile.

_____ (2005). “Bioética: un impulso para la ciudadanía activa”. En: *Revista brasileira de bioética*, Vol. 1, No.4, Foz de Iguazú, Brasil.

_____ (2006). “Ciudadanía intercultural”. En: *Philosophica*, No. 27, Lisboa.

_____ (2009). “Las raíces éticas de la democracia”. Conferencia en la Universitat d'Estiu de Gandia. Universidad de Valencia, España.

_____ (2010). *Justicia Cordial*. Trotta, Madrid.

Delors, J. (Coord.) *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid. Santillana – UNESCO.

Derrida, Jacques (2003). *Universidad sin condición*. Trotta, Madrid.

Duarte, Pablo (2014). “El ciudadano competente”. En: *Revista Internacional de pensamiento político*, Vol. 9, octubre-diciembre, Bogotá.

Etxeberría, Xabier (2008). *Educación sentimental en la ciudadanía*. Escuela de Paz-Bakeaz, Bilbao.

_____ (2009). “Problemática actual del concepto y el ejercicio de la ciudadanía”. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/138.pdf>

Fals Borda, Orlando (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer mundo editores, Bogotá.

_____ (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Herrera, Nicolás- López Lorena (compiladores). Editorial el Colectivo, Montevideo.

Fernández A. Rubén-Echeverría R. María Clara (1998). “Educación y ciudadanía, notas desde la experiencia de Medellín. En: Nómadas (Col) Nro. 9, Septiembre. Universidad Central, Bogotá.

Farrés Juste, Oriol (2010). “El trasfondo económico de la ciudadanía”. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Ferrán Z., Ane; Guinot V., Cinta (2012). *Aprendizaje-Servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias*. Universidad de Deusto, San Sebastián.

Fraser, (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo del hombre editores, Colombia.

_____ (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Sao Paulo.

_____ (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós, Barcelona

_____ (1994). “Educación y participación comunitaria”. En: Castells, Manuel et al, *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Paidós, México.

Fundación Europea de la Ciencia (2011). “*Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth*” (RESCUE). ESF Forward Look – ESF-COST ‘Frontier of Science’ joint initiative. Estrasburgo/Bruselas, Fundación Europea de Ciencia/Cooperación Europea en Ciencia y Tecnología

Gallego R., Margarita R. (2014). “*El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad*”. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, No. 1. Universidad Complutense, Madrid.

García del Lujó, Angel-Muñoz R., José M. (2004). “*Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI*”. En: *Revista española de pedagogía*. Año LXII, num. 228, Universidad de Salamanca, Salamanca.

Garzón L., Pedro (2013). “*Sobre la indeterminación conceptual de la ciudadanía multicultural*”. En: *El Cotidiano*. No. 180, julio-agosto. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México D.F.

Gauchet, Marcel (2010). *“La democracia. De una crisis a otra”*. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Giraldo, J. (1997). *“Justicia y política”*. En: Giraldo, J. y Uprimny, R. *Justicia y sistema político*. (pp. 17-30). IEPRI, FESCOL, Colombia

Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). *“Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida”*. En: *Revista Educare*, Vol. 18, No. 1, 76-92. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.5

Giroux, Henry (1994). *Pedagogías itinerantes, placeres inquietantes*. Paidós, Buenos Aires.

_____ (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.

_____ (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. UNAM, México.

_____ (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ediciones Morata, Madrid.

_____ (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI editores, México.

_____ (2008). *La Universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*. Ministerio del poder popular para la educación superior, Venezuela.

_____ (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI editores, México.

Habermas, Jürgen (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.

_____ (1992). *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.

_____ (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.

Heller, Agnes (1985). *“The basic question of moral philosophy. Philosophy and Social Criticism”*, Vol. 11, No. 1.

Hernández Acevedo, Álvaro (2015). *“El sujeto histórico, un reto para el maestro pedagogo”*. En: *Revista Espirales*, Vol. 3, Nro. 3, Universidad de Cartagena.

_____ (2016). *“Apuntes de clase de pedagogía crítica”*. USTA: Tunja.

Hernández G. Karina A. (2009). *“Nociones básicas sobre multiculturalismo y sus interacciones con los derechos humanos”*. En: *Derechos Humanos México, Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*. Biblioteca Jurídica Virtual, Año 4, No. 11, México.

Hoyos Vázquez, Guillermo (1990). “Prólogo”. En: Díaz, Mario-Muñoz, José A. Pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC, Bogotá.

_____ (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”. Conferencia inaugural. Maestría en educación 21 de agosto. Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía. Cali.

_____ (2011). “Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita”. En: *Revista iberoamericana de educación*, No. 55, enero-abril.

_____ (2012). *Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación*. Siglo XXI Editores, Bogotá.

Jaeger, W. (1945). *Paideia*. Vol. III. Fondo de Cultura Económica, México.

Küng, Hans (2008). *Ética mundial en América Latina*. Editorial Trotta, Madrid.

Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una autoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.

Lema G., Marcela (2011). “Ciudadanía activa, estado democrático y economía ética”. En: *Revista Latinoamericana de Bioética*. Vol. 11, No. 1, enero-junio, <http://dx.doi.org/10.18359/issn.1657-4702>. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.

Lúquez Petra, Fernández, Otilia; Sanservero, Idania; Fontanilla, Narbelina (2012). “*Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria*”. En: *Opción*, Año 28, No. 69. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica, Barcelona.

McLaren, Peter. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Barcelona.

_____ (2015). “Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal”. En: *Revista internacional de educación para la justicia social*. Vol. 4, No. 2. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

McLuhan, Marshall- Powers, B.R. (2005). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Colección El mamífero parlante. Serie Mayor. Editorial Gedisa, Barcelona.

Magendzo Kolstrein, Abraham (2007). “*Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa*”. En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. REICE, Vol. 5, No. 4.

Manzano, V. (2010). “*El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*”. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla. 15 de junio.

Marshall, T. H (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza editorial, Madrid.

Martí, J. (2000). “*La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa*”. Construyendo ciudadanía/1. El viejo Topo. España.

Max Neef, Manfred (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria editorial, Barcelona.

Mayo, Peter (2005). “*Educacao Critica e desenvolvimento de uma cidadania multi-etnica. Uma perspectiva da Europa do Sul*”. En: *Revista Lusófona de Educacao*, No. 6. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa

Mejía, Marco Raúl (2016). “*La educación y la escuela: espacio en disputa de la reconfiguración capitalista*”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de educación comparada. Julio 18-30. Ensenada, Baja California, México.

Ministerio de Educación Nacional (2006). “*Estándares básicos de Competencias ciudadanas*”. Bogotá.

_____ (2013). *Módulo de Competencias Ciudadanas*. Saber Pro. ICFES, Bogotá.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

_____ (2004). “*Ética y Política en el siglo XXI*”. En: *Política Exterior*, No. 101, septiembre-octubre.

_____ (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Moreno, Norman D. – Chilito O. Eduard- Trujillo, José O. (2010). “*Juventud y Ciudadanía desde la educación en la calle*”. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 1, No. 1. Julio-diciembre.

Muñoz F. Wilson (2005). “*La ciudadanía pedagógica, una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo*”. En: *Revista Horizontes educacionales*, No. 10. Universidad de Bio Bio, Chil.

Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.

Nussbaum, Martha (1996). *Los límites del patriotismo*. Paidós, Barcelona.

Ochoa, Luis Francisco (1991). “*La investigación acción participativa y desarrollo comunitario*”. En *Vía abierta*. SENA, No. 9, diciembre, Bogotá.

_____ (2017). Diálogos de asesoría y dirección del proceso investigativo del maestrando.

OEA-PNUD (2009). *La democracia de ciudadanía: Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina*. Recuperado el 1 de enero de 2014 de:

http://www.oas.org/dsp/documentos/Publicaciones/La_democracia_de_ciudadania.pdf

Osorio, Jorge (2012). “*Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*”. En: *Polis* [En línea], 7 | 2004, Publicado el 10 septiembre 2012. URL: <http://polis.revues.org/6267>

Ospina, William (2013). *Colombia, donde el verde es de todos los colores*. Mondadori, Bogotá.

Ovelar P., Nora (2004). “*Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica*”. En *Revista Educere*. Artículos arbitrados. Año 8, No. 27, octubre-diciembre. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Parada B., Claudia S. (2009). “*Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global*”. En: *Revista Via Iuris*, No. 7, julio-diciembre. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

Paz, María Alejandra- Venturino, Claudia. Coords. (2008). *Introducción al diseño curricular: construcción ciudadana*. 1ª. Edición. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Peralta D., Beatriz (2007). “*La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?*”. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Sociojurídica. Organizado por la Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad EAFIT. Septiembre 13,14 y 15 de 2007. Medellín.

Plan nacional de educación en derechos humanos (2007). MEN, Defensoría del Pueblo.

Proyecto ciudadano en Tunja (1997).

Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-673600>

Puig-Rovira, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y servicio cívico*. Graó, Barcelona.

Puyol, Ángel (2010). “*Los deberes del ciudadano con la humanidad*”. En: Camps, Victoria (Ed.). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Quintero, Marieta (2006). *“Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia”*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales.

_____ (2008). *“Hacia una pedagogía de la natalidad para la formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía”*. En: Rodríguez A., Gloria Inés (Comp.). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.-Formación de docentes y educadores. OEI, Bogotá.

_____; Marieta-Mateus M., Jennifer (2014). *“Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas”*. En: Folios, segunda época. No. 39 enero-junio. Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Humanidades, Bogotá.

Quiroz, S. (2007). *“La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece al marxismo”*. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 37. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá .

Ramírez Saíz, Juan Manuel (2012). *“Dimensiones Constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía”*. En: Estudios Políticos. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de estudios políticos. No. 26 (mayo-agosto), México, D. F.

Rawls (1993). *Liberalismo político*. UNAM, México.

Rayo, J. T. (2004). *“Cultura de paz y educación”*. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Universidad de Granada (España).

Riba, Jordi (2010). *“La educación permanente del ciudadano”*. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Rius, Mercè (2010). *“El ciudadano sin atributos”*. En: Camps, Victoria (ed) (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Editorial Trotta, Madrid.

Rodríguez A. Gloria Inés (Comp.). (2008). *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Tendencias y perspectivas*. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa IDIE. Formación de docentes y educadores. Ediciones SM, Bogotá.

Saavedra, Sara (2002). *“Discusiones en torno al concepto de ciudadanía”*. En: *Revista SER, Servicio de Estudios Regionales*, No. 1, Vol. 29, Julio, Santiago de Chile.

Salvat, Pablo (2014). *“Habermas: la democracia deliberativa como democracia radical”*. En: Figueroa, Maximiliano (editor). *Poder y Ciudadanía: estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt*. RIL editores, Santiago de Chile.

Streck, Danilo; Zanini Moretti, Cheron (2013). “Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana”. En *Revista Lusófona de Educação*, No. 24, 2013, pp. 35-52 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

Santa Cruz, Luis Eduardo (2004). “Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar”. En *Revista Docencia*, No. 23. Santiago de Chile.

Tagore, Rabindranath. (1996). *The Centre of Indian Culture*. Sisir Kumar Das (ed.), The English Writings of Rabindranath Tagore.

_____. *Plays, Stories, Essays*. Vol. 2, Nueva Delhi, Sahitya Akademi,

Tejedor M., María-Rodríguez N., Henar (2008). “Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica”. En: *Revista Educar*, No. 42. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Trilla, J. (2009). “El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea”. En: Puig-Rovira, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Educación y servicio cívico. Graó, Barcelona.

UNESCO (2009). “Declaración final de la conferencia mundial sobre educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Comunicado de 8 de julio de 2009. ED.2099/CONF.402/2. www.unesco.org/es

_____. (2015). *Replantear la educación. ¿hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Valencia G., G. C. & Giraldo M., G. (2005). “La formación de ciudadanos: proceso tensional entre las culturas escolar y no escolar”. Documento de trabajo versión preliminar. Cali, Colombia. Universidad San Buenaventura. Docentes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano.

Vila M., Eduardo (2004). “De la ética del discurso al discurso de la educación”. En: *Revista de aula de Letras, Humanidades y Enseñanza*, No. 3. Universidad de Málaga, España.

