

Un modelo de formación ciudadana - Soporte de procesos de transformación social

A Model for Citizenship Education: A Basis for Social Transformation Processes

Ana Yudy Morán Matiz*

Resumen

El presente artículo señala los principales resultados de una investigación que planteó la necesidad de generar un modelo conceptual y pedagógico que guíe la formación ciudadana como una apuesta ética y política de Uniminuto y diseñar una Caja de Herramientas que facilite el proceso de formación y dé pautas frente al manejo pedagógico de la formación. En él se señala cómo, a partir de un análisis documental y una puesta en acción, se puede formar ciudadanos críticos y activos que incidan de manera decidida y no violenta en la transformación social de sus realidades.

Palabras clave

Ciudadanía crítica, ciudadanía activa, transformación social, educación popular.

Abstract

This article focuses on the main findings of a study aimed at conceiving a theoretical and pedagogical model for citizenship education, a Uniminuto's ethical and political proposal for the design of a guide for educational processes. Departing from a documental analysis, the author discusses how it is possible to bring about critical and active citizens who are capable of positively influencing people's reality for social change.

Key words

Critical citizenship, active citizenship, social transformation, people's education.

* Magister en Estudios Interdisciplinarios sobre el desarrollo – CIDER – Universidad de los Andes. Líder de Formación Ciudadana -Centro de Educación para el Desarrollo- Corporación Universitaria Minuto de Dios. amoran@uniminuto.edu. Artículo recibido el y aprobado el 30 de agosto de 2010 y aprobado el 21 de septiembre de 2010.

Sumario

1. Introducción, 2. Los propósitos de la investigación, 3. El abordaje metodológico, 4. Los elementos estructurantes del modelo de formación ciudadana, 4.1. Las etapas del proceso formativo, 4.2. El alcance conceptual, 4.3. La apuesta pedagógica, 4.4. La apuesta didáctica, 5. La caja de herramientas para la formación ciudadana, 6. Conclusiones y nuevas preguntas, 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción.

En las últimas décadas las discusiones teóricas sobre ciudadanía han cobrado fuerza y espacio en el ámbito académico, siendo una de las principales razones la necesidad de generar procesos democráticos basados en la participación decidida del ciudadano como actor político de los asuntos públicos, con prácticas individuales y colectivas tendientes a generar esquemas de movilización, interlocución, intermediación y negociación entre el Estado, la sociedad y el mercado.

Para Jordi Borja, los procesos de desarrollo de la ciudadanía son “conflictivos, permanentes, de confrontación y de diálogo social que idealmente al final llevan a una nueva formalización social, política y jurídica” (Borja, 2002:118). Así, cobra sentido la formación ciudadana como proceso de construcción permanente, dinámica y flexible a las nuevas necesidades del orden local, nacional y global.

Es claro entonces la necesidad de buscar un direccionamiento a la formación de ciudadanos que lleve a la generación de individuos informados, concienciados y comprometidos con las dinámicas cambiantes de la sociedad. Es allí en donde nos encontramos con la universidad como una de las unidades básicas de formación en ciudadanía, entre otras cosas porque, como señala Fernando Savater: “en la deseable complejidad ideológica y étnica de la sociedad moderna... queda la escuela como el único ámbito que puede fomentar el aprecio racional por aquello que permite vivir juntos a los que son gozosamente diversos” (Savater, 1997: 72).

Es por ello que la universidad no sólo tiene el compromiso de formar ciudadanos, sino que tiene que buscar la mejor alternativa pedagógica que dé cuenta de ello, con procesos que permitan, a su vez, el análisis crítico de la realidad y el planteamiento de alternativas de solución a los problemas sociales latentes o manifiestos de la misma. Por esta razón surge en Uniminuto una investigación que da cuenta de dos procesos fundamentales para la universidad: generar un modelo conceptual y pedagógico que guíe la formación ciudadana y diseñar una Caja de Herramientas para el profesor que facilite su proceso educador y le dé pautas frente al manejo pedagógico de éste.

De tal manera que este artículo surge como uno de los productos de la investigación: “Construcción de un modelo de formación ciudadana”. Como consideración general, debe especificarse que la investigación estuvo determinada por el hecho de que, aunque en Colombia existe un modelo de formación basado principalmente en el desarrollo de competencias ciudadanas sugeridas por el Ministerio de Educación para los niveles básico y media escolar, en el Centro de Educación para el Desarrollo -CED- de Uniminuto, influido por la Educación para el Desarrollo y sus implicaciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas, se requería crear un modelo formativo que respondiera a este enfoque, que trascendiera el modelo planteado para los niveles básicos de formación y que desarrollara un proceso práctico y aplicable de construcción de una ciudadanía crítica y activa, exigencias básicas del ejercicio ciudadano en la actualidad.

Pero, ¿por qué hablar desde la Educación para el Desarrollo? porque la Universidad, por su enfoque claramente social, optó por desarrollar un esquema de práctica social que deben realizar todos sus estudiantes a lo largo de su carrera y que le apuesta éticamente a la formación ciudadana, la cual, a su vez, está basada en los lineamientos brindados desde la Educación para el Desarrollo (EpD), entendida como un enfoque pedagógico que, desde una perspectiva ciudadana y democrática, promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social. Por ende, la EpD entiende el desarrollo como un proceso complejo, que integra diferentes dimensiones de la vida humana, que implica preguntas y reclama acciones sobre los derechos humanos, las

relaciones de género, la construcción de una cultura de paz, la justicia social, los impactos ambientales de las actividades económicas, la interculturalidad, la exclusión, la desigualdad, el comercio justo, la globalización y todos aquellos temas de importancia que inciden en las relaciones políticas de la humanidad, en lo global y lo local (CED, 2010).

El asumir este enfoque de Educación para el Desarrollo tiene fuertes implicaciones para un proceso de formación ciudadana, pues la lleva a asumir temas como el desarrollo, la pobreza, la exclusión social, la discriminación, la intolerancia, la equidad de género, el respeto a la diferencia, la acción colectiva y la incidencia política, entre otros. El reto no se plantea solamente desde la mirada conceptual sino que incide en las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula y en las relaciones profesor – alumno, alumno – organización y ciudadanía en general.

2. Los propósitos de la investigación

Como se mencionó anteriormente, esta investigación surge como respuesta a la necesidad de dotar de un modelo metódico, integral y dinámico de formación ciudadana a la práctica social que desarrolla el CED. El reto surge en la medida en que se quiere construir un modelo de formación ciudadana pensado con y desde el ámbito universitario y a la luz de los criterios de responsabilidad social universitaria y de Educación para el Desarrollo.

De tal manera que la investigación partió de plantearse las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el marco conceptual que debe guiar un modelo pedagógico en la formación de un ciudadano crítico y activo?
2. ¿Cuál es el método más adecuado para formar a jóvenes universitarios en ciudadanía, quienes a su vez deben multiplicar dicha formación a través de la práctica social?

3. ¿Cuáles son las principales herramientas pedagógicas y didácticas que fortalecen el modelo planteado?

4. ¿Qué implica dicho modelo desde una perspectiva de Responsabilidad Social Universitaria y de Educación para el Desarrollo?

3. El abordaje metodológico

La investigación fue esencialmente de tipo cualitativo por medio del análisis documental. De tal forma, que la investigación tuvo la particularidad de utilizar como una de las principales fuentes primarias de insumos, más no la única y exclusiva, los documentos escritos en sus diferentes formas: impresos, electrónicos y audiovisuales. Adicionalmente, dichas herramientas fueron complementadas con la validación del proceso por parte de algunos estudiantes de la Universidad.

La idea central es que, a través de la revisión, análisis, deconstrucción y reconstrucción de textos (documentales, electrónicos y audiovisuales) relacionados con la formación ciudadana, complementado con la opinión de profesores y estudiantes, se formuló el modelo pedagógico de formación ciudadana.

Adicionalmente, la investigación cubrió una serie de pasos, que juntos permitieron el montaje del modelo de formación y el diseño y validación de la Caja de Herramientas para la formación ciudadana, aclarando que si bien se muestra como una lista, su ejecución no fue del todo lineal, pues varias de las etapas se entrecruzaron entre sí y hacen parte de un proceso de aprendizaje que aún no culmina.

Las Etapas del proceso

1. Revisión bibliográfica inicial. Se revisaron analítica y críticamente los postulados de algunos de los principales teóricos que de alguna manera se han acercado desde diferentes posturas al concepto de ciudadanía y como se verá reflejado. más adelante, cada una de ellas aportó a la construcción efectuada en la investigación¹. Así mismo, se revisó y analizó la propuesta conceptual y pedagógica propuesta desde la Educación para el Desarrollo², por cuanto es a partir de este enfoque que el CED desarrolla el proceso formativo..
2. Análisis comparativo. Se revisaron, analizaron y compararon diferentes modelos y estrategias pedagógicas para la formación ciudadana³, encontrando tendencias dirigidas a la formación en valores, especialmente a niños, en procesos de paz y en comportamientos cívicos.
3. Definición y estructuración inicial del Modelo. A partir del resultado del proceso enunciado en los anteriores ítems, se diseñó un primer modelo de formación ciudadana con el fin de generar una herramienta práctica para el desarrollo de la Práctica Social en el período académico intersemestral que permitiera evaluar la estructura pedagógica, conceptual y didáctica planteada.
4. Validación del Modelo. Trescientos once estudiantes de la Universidad de los Andes y de Uniminuto, que realizaron su práctica en responsabilidad social en ese período pusieron a prueba y evaluaron el modelo diseñado.
5. Reajuste del modelo a partir de las sugerencias y observaciones efectuadas por los estudiantes y los profesores. Durante y después del ejercicio de validación se realizó un ajuste al modelo de tal manera que diera respuesta a las necesidades e intereses de la población sujeto del proceso formativo. Cabe aclarar que durante este proceso se continuó realizando el análisis documental de textos especializados en las temáticas desarrolladas en el modelo.

¹ Como son, entre otros: Marshall, Rawls, Ackerman, Bauman, Arendt, Habermas, Touraine, Galston, Macedo, Kimlicka, Taylor, Appel, Cortina y Camps.

² En particular, los planteamientos efectuados desde Hegoa y Gema Celorio

³ Como los desarrollados en: Viva la Ciudadanía, la Veeduría Distrital, la Unesco, el ICBF, el Consejo de Educación Primaria de Uruguay, Save the Children, CECAD, Junta de Andalucía, La Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, Gobierno Vasco, Intermón Oxfam, Fundación Antonio Restrepo Barco, Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, Cruz Roja Juvenil, Ministerio de Educación y Ciencia de España, entre otras.

El modelo producto de esta investigación se basa en el principio de “apropiación”, que parte del hecho de que se pueden adaptar materiales y herramientas que han sido desarrollados y utilizados con éxito en diferentes partes del mundo, incluida Colombia, y que han dado resultados en procesos de formación ciudadana. La didáctica apropiada se ha ajustado a los objetivos de la formación, así como al tipo de contextos en que se desarrolla y a la población que la recibe. En esta medida pretende generar reacciones y posturas críticas a los participantes, por medio de lecturas, juegos grupales y reflexiones que fácilmente se puedan adaptar a cualquier tipo de espacio y población.

4. Los elementos estructurantes del modelo de formación ciudadana

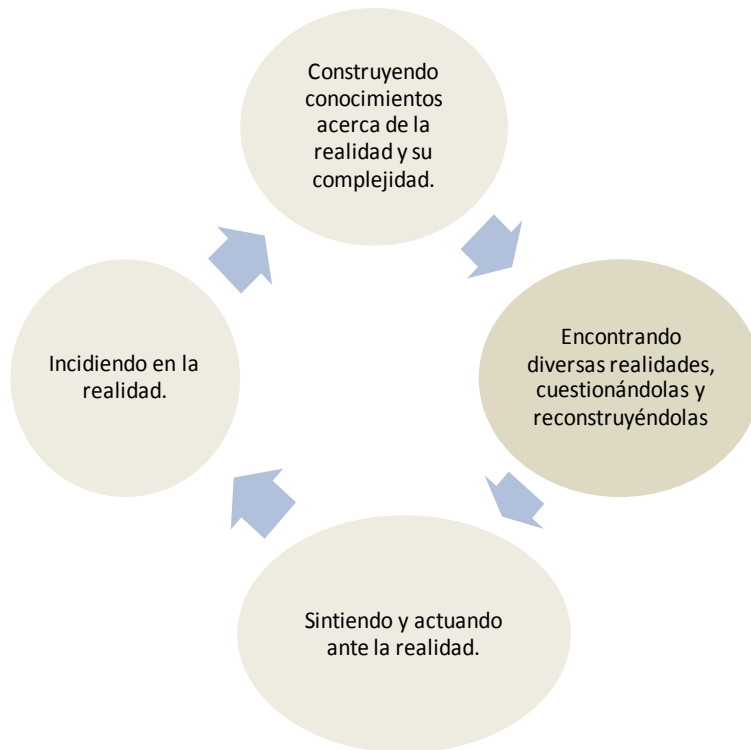
Con el proceso de formación ciudadana se espera contribuir a aumentar los niveles de concienciación de individuos y colectivos a través de la puesta en escena de situaciones de interacción social, por medio de la metodología de aprendizaje-servicio. Entendido como un enfoque pedagógico basado en una experiencia de servicio solidario, en la cual los participantes del proceso formativo, aprehenden y trabajan juntos para satisfacer necesidades comunitarias, lo que implica una apuesta por la generación de nuevos roles y relaciones para los actores directamente involucrados en el proceso: “el estudiante como protagonista, el docente como transformador social, y la organización como socio comunitario”. (Zlotkowski, 2.002:17)

El objetivo central de la formación ciudadana es la generación de sujetos políticos que crean y ejerzan sus formas de poder para incidir sobre la gestión del desarrollo a partir de intereses colectivos y de equidad social. Esta formación no puede limitarse a la enseñanza de las instituciones políticas, su historia y su funcionamiento, que aunque son importantes y son inherentes al proceso, lo que se pretende es rescatar los procesos democráticos en todos los aspectos de la vida como eje del proceso de formación. Por otra parte, el proceso está orientado a promover el desarrollo de capacidades críticas para la acción social, invitando a los actores del proceso a creer que el presente y el futuro se pueden reinventar y que cada uno puede ser protagonista de ese cambio.

Cabe aclarar que el proceso de formación surge, en parte, de la propuesta de competencias ciudadanas del profesor Chauv, en la medida en que considera que un ciudadano debe obtener conocimientos básicos para el ejercicio de la ciudadanía y desarrollar las competencias cognitivas, emocionales e integradoras (Chauv, 2004). No obstante, el abordaje dentro de la investigación llevó a que esta concepción se resignificara y ampliara a la luz de dos aspectos. Por una parte, el convencimiento de que pensar en competencias es una manera de estandarizar comportamientos deseables pero no necesariamente críticos y constructivos desde la lógica de la creatividad y la libre expresión del ser; y por otra, porque los ámbitos de ciudadanía propuestos en esta investigación, reconocen y amplían los del profesor en la medida en que los de convivencia y paz son modificados por el de la no violencia que incluye a los anteriores pero supone acciones políticas de cambio; los de participación y responsabilidad democrática son complementados por el de la incidencia política en procesos de transformación social, y finalmente, los de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se integran a un concepto más amplio como es el de la interculturalidad que, aunque parte de ellos, implica una apuesta política por la equidad, la igualdad y el diálogo cultural.

4.1.Las etapas del proceso formativo

Los planteamientos mencionados llevaron a que el proceso de formación ciudadana se estructurara de la siguiente manera:



Conociendo la realidad

El modelo plantea que para que un ciudadano llegue a tener posturas críticas frente al mundo que le rodea debe, en primer lugar, conocer el medio en el que se desenvuelve, su entorno, su hábitat, su modus vivendi; en fin, reconocerse como un ser histórico, cultural y social en relación a otros y a otra serie de realidades distintas o parecidas a la suya. Pero no se trata sólo de que el ciudadano reconozca su entorno más inmediato, sino que esté en capacidad de reconocer las relaciones multidimensionales, complejas y dinámicas que se dan en él, identificando así mismo que a su alrededor existe un sinnúmero de realidades, y cosmovisiones y que éstas están ligadas no sólo a procesos locales sino de manera interdependiente a muchos de tipo global.

En esta etapa del proceso, la invitación es a que el individuo se inquiete frente a esa realidad que está redescubriendo y resignificando y se pregunte sobre los aspectos sociales, políticos, culturales y económicos que generan o agudizan situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión social, inequidad e injusticia social. Para ello es necesario que

entienda y se cuestione frente a las relaciones de poder que se tejen en el territorio y por las relaciones de interdependencia local – global, tratando siempre de trascender las lógicas de causa y efecto y preguntarse acerca de las intencionalidades, las acciones y las consecuencias (positivas y negativas) de dichas relaciones.

Este ejercicio requiere, en primer lugar, que el individuo reconozca que esas realidades y relaciones las construyen seres humanos que en su individualidad y como sujetos de una construcción social, histórica y cultural cuentan con especificidades propias de género, estrato, etnia, procedencia, necesidades e intereses. Especificidades que se deben desarrollar en relación con los demás en plena libertad, lo que requiere, en segunda instancia, asumir el derecho al libre desarrollo de la personalidad individual y colectiva, en el marco de las relaciones con los demás.

No obstante, es importante comprender que ese ideal de reconocer en el otro su individualidad y diferencia cultural y social ha sido desestimada históricamente, llevando a unos a creerse y sentirse superiores a los otros por su diferencia de clase, status, color de piel, raza, género y edad, entre otros. Ello ha generado una serie de desigualdades y exclusiones sociales de tipo estructural en la vida cotidiana que vienen dadas no sólo en la relación entre países ricos y pobres sino dentro de las mismas estructuras sociales de cada territorio como son, entre otros, la estratificación social, la distribución del gasto social, el desequilibrio laboral entre hombres y mujeres, la violencia social y política, la pobreza, la desigualdad entre sistemas educativos y de salud, etc.

Todos estos aspectos permiten que el individuo sea consciente de las dinámicas que suceden en su entorno y los hitos históricos que han dejado huella en los procesos sociales actuales. Situación que se logra en la medida en que se analiza críticamente lo que sucede en el mundo, se conversa con otros al respecto, se pregunta y se indaga. En fin, cuando se

recupera la preocupación por conocer a profundidad los aspectos básicos del medio en el que se vive.

Cuestionando la realidad

En segundo lugar, el modelo plantea que un aspecto fundamental para llegar a ser un ciudadano crítico es la necesidad de cuestionarse la realidad en sí misma, el orden establecido, la institucionalidad, lo aparentemente dado. Este cuestionamiento tiene un claro objetivo y es llevar al individuo a ser consciente de que las cosas no tienen que ser así porque histórica, social o culturalmente se ha establecido que así sea, sino que es el individuo y principalmente el colectivo el que hace su historia y el que la puede transformar. En palabras de Freire:

“La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental. Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político, (...) debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella” (Freire, 2001: 43).

Como puede observarse, este tipo de planteamientos está impregnado tanto por las tesis de la pedagogía histórico-crítica, como por la mirada que sobre la educación despliega muy especialmente en toda su obra el eminente pedagogo brasilero Paulo Freire, para quien “la lectura de la palabra y la lectura del mundo van irreversiblemente unidas” (Freire, 1986: 11). Esto implica que los ciudadanos no sólo deben conocer la realidad, sino leerla y cuestionarla, revisando los textos, los contextos y los pretextos con que ella se configura.

Para que este proceso se dé es necesario incorporar la pregunta como herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico, el cuestionamiento de la realidad y la formulación de propuestas de transformación social.

Emocionándose por la realidad

En tercer lugar, el modelo plantea que el ciudadano, en el momento en que reconoce la realidad, se reconoce a sí mismo y a otros en ella como sujetos sociales y la cuestiona tomando una posición frente a lo que descubre día a día a través de sus interacciones; lo que ve, escucha y vive, lo hace como un ser humano que se relaciona a través de la razón, pero también y esencialmente a través de la emoción.

Emociones que, como plantea Whittaker, se encuentran influidas por el ambiente social en el que habita el individuo. Así, la manera de pensar, la percepción sobre los demás, las actitudes, la expresión de emociones, entre otros, tienen una base en las relaciones sociales que el ser humano establece desde el inicio de su vida (Whittaker, 1984).

Es por ello que, una de las preocupaciones que lleva a que en el modelo se plantee la emoción como parte inherente y a rescatar en el proceso formativo del ciudadano, es la minimización y rechazo que culturalmente se le ha venido dando a la emoción como motor de la acción. No obstante, el alcance del modelo es llegar a rescatar, mediante el proceso pedagógico, algunas de las emociones que pueden llevar al individuo a ser parte activa de procesos de transformación social.

Es así como, en primer lugar, se hace un llamado a revivir la indignación frente a las problemáticas sociales asociadas a procesos de injusticia e inequidad social. Pero esta

indignación no puede quedarse sólo en la queja sino que debe estar revestida o acompañada de sentimientos y sueños de restitución y de justicia social. Como decía Freire: “las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de los sentimientos contrarios y sólo de ellos: del amor y de la rabia” (Freire. 2001:53).

Pero no sólo se trata de sentir indignación para ser sensible frente a las situaciones socialmente deplorables, se requiere, por otra parte, superar el miedo que inmoviliza. Para esto, y en segundo lugar, es necesario hacer uso de otra emoción fundamental para ser ciudadanos críticos y activos, y es la de la esperanza en que las cosas pueden ser distintas y de que se puede ser protagonista de ese cambio. Como decía Mariátegui, 1994, “La fuerza de los revolucionarios no está en su ciencia, está en su fe, en su pasión, en su voluntad. Es una fuerza religiosa, mística, espiritual. Es la fuerza del Mito”. (Mariátegui, 1994, p: 35)

Inciendo en la realidad

En cuarto y último lugar, el modelo plantea que para que un individuo pase de ser un ciudadano crítico que conoce la realidad y la cuestiona, llegando a indignarse por aquellas cosas que le parecen injustas para consigo y los demás, a ser un ciudadano comprometido con los procesos de transformación de la realidad social, es necesario que actúe asertiva y decididamente.

Para que ese proceso sea asertivo, el modelo plantea que, en primer lugar, es necesario que el ciudadano no sólo este en capacidad de entender la lógica y la intencionalidad de las acciones y argumentos de los demás, sino que además sea capaz de construir y sustentar argumentos sólidos, coherentes y ordenados. En segundo lugar, que la ciudadanía activa se construye con y a través de los otros en una común-unidad, lo que implica propiciar procesos de participación organizada que logren superar el radio de asistir

a... por el de influir en... los espacios de participación institucionales, políticos, económicos, sociales y culturales. Para ello cobra fuerza el ámbito de la acción colectiva y la generación de redes, es decir, la puesta en marcha de acciones colectivas planificadas y orientadas a influir o incidir políticamente en las decisiones que le afectan a la comunidad o a la sociedad en general.

Cabe anotar que el llamado de este modelo a la actuación ciudadana se enmarca en los límites de la noviolencia⁴, que implican actuar decidida y pacíficamente; es decir, es una invitación a actuar de manera no violenta, pero contundentemente.

4.2. El alcance conceptual

Para llevar a cabo el modelo planteado se partió de identificar algunos conceptos claves que lo sustentan y orientan. A continuación se presentan los más relevantes y el alcance dado a los mismos.

Ciudadanía

Como se mencionó anteriormente, parte de la investigación consistió en la revisión y análisis conceptual frente a la ciudadanía con el fin de identificar los principales elementos que orientarían el desarrollo del modelo.

Es así como esta investigación parte de reconocer, de acuerdo a los planteamientos liberales, que el ciudadano es un sujeto de derechos, entendidos éstos como los mínimos

⁴ La palabra noviolencia proviene de la traducción del término hindú "ahimsa". Los movimientos noviolentos han utilizado el término noviolencia como una sola palabra. La razón principal es la de explicitar con total claridad que la opción noviolenta no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad. El objetivo fundamental será acabar con la denominada violencia estructural haciendo de la coherencia entre fines y medios uno de sus elementos fundamentales. (Cascón , 2010).

que un individuo, que hace parte de una sociedad, debe conocer y exigir. Esta postura implica aceptar que el ciudadano se relaciona con el Estado a través del ejercicio de las libertades individuales fundamentales relativas a la vida y al desarrollo integral de las personas, así como a través de la participación democrática que compete a las franquicias de elección y mecanismos de representación en la legitimación de la autoridad y el poder político y finalmente, por medio de la consecución de unos estándares vitales básicos legitimados por el conjunto de la ciudadanía. (Marshall, 1965)

No obstante, el concepto de ciudadanía no se limita exclusivamente al ejercicio de los derechos sino que adicionalmente implica la participación en su enunciación y alcance y en la definición de los deberes y responsabilidades que los correlacionan (Rawls, 1993).

Siguiendo a los teóricos de la ciudadanía republicana y en particular a Jürgen Habermas, se considera que un ciudadano es aquel que participa activamente de la vida pública, lo que conlleva que con respecto a la propuesta liberal, el ciudadano amplíe sus deberes. Pues según Habermas, “para ser verdaderamente libres (autonomía), además de poder regir nuestra vida en el ámbito privado, también hemos de poder regir (intersubjetivamente) nuestra vida en la esfera pública. Para ello necesitamos ir constituyendo, a través del diálogo y la deliberación intersubjetiva, las condiciones jurídico-políticas en que vivimos (convivimos), pues sólo a través de nuestra autonomía pública podremos ser autónomos en nuestra vida privada”. (Habermas, 1999: 197)

Esta mirada es complementada por los teóricos de la virtud que llaman la atención frente a la importancia de que un ciudadano cumpla de manera comprometida, autónoma y responsable con los deberes sociales y las libertades públicas, a través de la generación de espacios abiertos y plurales de discusión y de toma de decisiones, en donde el conflicto sea un motor que dinamice la interacción social y en donde el presupuesto básico sea la participación de los ciudadanos como herramienta en contra de la corrupción. Ello exige la

existencia de una autoridad basada en el debate, la interacción, la tradición y la costumbre, acompañada de autocontrol y autodisciplina ciudadana para la defensa del bien público contra la privatización del mismo y las desigualdades económicas (Galston, 1991).

Por otra parte, Taylor con su propuesta comunitarista invita a concebir como elemento fundamental de la ciudadanía la capacidad de reconocer en los otros los derechos universales, a través también del reconocimiento social y político de la diferencia del otro. El elemento central se encuentra en la necesidad de que los ciudadanos construyan procesos culturales a partir de relaciones dialógicas entre las diferentes culturas (Taylor, 1995). Kymlicka, por su parte sugiere que la ciudadanía se construye, no sólo en relación al otro diferente, sino por medio de la cohesión social y la convivencia pacífica entre los diferentes grupos culturales. (Kymlicka, 1995)

Miradas más contemporáneas aportan nuevos elementos fundamentales para el concepto de ciudadanía como son la necesidad de entender que actualmente en un mundo global es necesario entender que las preocupaciones y la relación ciudadano – realidad se circunscribe a la relación ciudadano – mundo (Höffe Otfried, 2007: 58-65), que exige un ciudadano que “reconoce la intersubjetividad e incide en la agenda pública mundial” (Cortina, 1999: 53).

Es así como, a partir de estos elementos, se entiende por ciudadanía el proceso por medio del cual los individuos y los colectivos se apropian (en términos de derechos y deberes) de su contexto local, global y planetario, lo cuestionan, proponen y ejecutan alternativas de transformación social.

Democracia

Un concepto ligado al de ciudadanía indiscutiblemente es el de democracia, entendida más que como un régimen político, como un modelo de sociedad basado en los valores de libertad, igualdad, tolerancia y pluralismo. En un sentido amplio, el concepto de democracia es entendido como una forma de vida, que implica la construcción de relaciones sociales, políticas y culturales basadas en el reconocimiento de la diferencia, la igualdad de oportunidades y el libre ejercicio de los derechos. Según Touraine, el ciudadano es un actor consciente de su libertad, de sus derechos sociales y de su participación dentro de una comunidad (Touraine, 1992).

Por otra parte, la democracia implica la generación y búsqueda de espacios participativos y democráticos en donde la voz de los ciudadanos sea no sólo escuchada sino decisiva a la hora de la toma de decisiones que le afectan. Por ello se insiste en la participación política de los ciudadanos como parte del ejercicio de la ciudadanía activa, pues de esta manera, y como afirma Arendt, la política se reconfigura para convertirse en un proceso que se orienta a la discusión del bien público por parte de ciudadanos deliberantes, más que como una competencia que tiene por objeto la promoción del bien privado de cada ciudadano (Arendt, 1997).

Por último, la democracia sólo es entendida en procesos que promuevan la pluralidad y la construcción colectiva a través de un diálogo intersubjetivo de imaginarios, sueños, intereses y necesidades, dirigido a la consecución de alternativas de superación de procesos de inequidad social, cultural, económica y política.

Responsabilidad social

Partiendo de entender, como se mencionó anteriormente, que la ciudadanía implica la correlación entre deberes y derechos y que ésta se materializa en las responsabilidades que el individuo asume con la sociedad, es importante retomar el concepto de responsabilidad social, entendida como la puesta en escena de los criterios éticos que guían la actuación ciudadana.

El calificativo “social”, es fundamental por cuanto define la naturaleza de la responsabilidad estudiada: no se trata de la responsabilidad del individuo hacia sí mismo, pues la categoría “social” se entiende en esta investigación como “el campo relacional entre humanos y no humanos del que el humano sea consciente” (Izquierdo, 1999:16). Esto significa que no se entenderá aquí la responsabilidad social como algo puramente individual, sino que se examinará siempre en relación con los otros y desde diversas perspectivas propias de la vida social: la económica, la política, la cultural, la ambiental, entre otras.

A partir de las consideraciones anteriores, la responsabilidad social puede entenderse como la materialización, en las intenciones y en las acciones, de los criterios (imperativos éticos) que guían el comportamiento humano en relación con los otros. En palabras de Camps, es la posibilidad de traducir en la práctica los referidos criterios: “... la que nos hace responsables de las acciones o de las omisiones, pues todo individuo tiene que responder, ante sí mismo y ante los otros, de lo que hace mal o de lo que podría hacer y no hace” (Camps, 2000: 76).

El modelo invita a que el ciudadano ponga, como lo propone Amartya Sen, como valor máximo el bienestar y la dignidad humana, para lo cual, si bien debe cumplir con los principios básicos normativos de la sociedad, debe poder diferenciar entre aquellos que afectan dicho bienestar o la dignidad del ser humano (Sen, 2003). Así mismo, si bien es

importante determinar los impactos de sus actos, es necesario que genere acciones que le permitan minimizarlos o impedir que se presenten en detrimento de los demás.

En este sentido, se asume que un ciudadano que se vincula activamente en procesos de desarrollo y transformación social que benefician y propenden por el bienestar genuino de poblaciones o grupos con algún grado de vulnerabilidad social, bien sea por su condición social, económica, etaria, cultural o política, es un ciudadano socialmente responsable, pues coloca como fin último de su actuación el bienestar de los otros, con quienes se reconoce por medio de sí mismo, y pone al servicio de ello sus capacidades, potencialidades e inclusive sus debilidades como ser humano que es.

Interculturalidad

El modelo parte de asumir que la ciudadanía crítica está ligada a reconocer, en primer lugar, que frente a un mismo hecho coexisten tantas apreciaciones como cosmovisiones hay, y en segundo lugar, que es importante reconocer que la diferencia existe como algo inherente al ser humano y a la vida en sociedad.

Como afirma Dobzhansky, “la igualdad o desigualdad entre los seres humanos no tiene nada que ver con la biología sino con preceptos éticos, algo que una sociedad puede otorgar o quitar a sus miembros. La diversidad observable es un producto genético, un conjunto de diferencias genéticas y ambientales mientras que la desigualdad es un producto cultural, una construcción social”. (Dobzhansky, 1978: 35)

Pero el modelo no sólo plantea la necesidad de reconocer en los procesos sociales la diferencia como algo positivo y necesario, sino que, recogiendo los postulados de los autores que proponen la generación de relaciones interculturales, se promueve el diálogo e

intercambio equitativo a nivel cultural en una sociedad plural. Es en este sentido, como afirma Fuller, que la interculturalidad, más que un concepto, es una propuesta, un desafío que supone una actitud que parte de la base de aceptar la condición de igualdad y respeto de todos los seres humanos (incluyendo las diferencias), por el solo hecho de serlo (Fuller, 1992, 35).

Pero la interculturalidad de la cual se habla en el modelo es aquella que, respetando las diferencias, evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas, y considera su tratamiento como condición para un efectivo diálogo intercultural. Es aquella que invita a una actitud crítica, que busca suprimir las causas de la desigualdad cultural por métodos políticos, noviolentos, enfrentándola como una clara violación a los derechos universales de cualquier ser humano.

Finalmente, otro llamado que desde el modelo se hace en el ámbito de la interculturalidad es a que, a partir del reconocimiento del otro como un ser distinto pero con los mismos derechos, se supere la costumbre de aniquilarle física o moralmente por cómo piensa, siente o actúa. El llamado es a ser responsables de construir nuevos escenarios del tejido social, en donde las premisas básicas sean la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia.

Noviolencia

De acuerdo con el proceso formativo que se pretende impulsar, se hace un llamado para que el ciudadano recupere o genere sentimientos de indignación ante situaciones de injusticia social. No obstante, así mismo se invita a canalizar dichas emociones, pero no se trata de dominar las emociones al punto de que inmovilicen la acción, sino de darles un manejo adecuado que implique regular, controlar o eventualmente modificar la emoción, de

tal manera que se llegue a ser asertivo en su manejo y lleven a la búsqueda de alternativas creativas.

Una de las formas de canalizar creativamente las emociones es la no violencia, que no es más que una forma de actuación política que consiste en no usar la violencia, ya sea como método de protesta o como respuesta a la violencia, que parte de los principios de la preservación de la vida con dignidad y libertad, la búsqueda de la verdad, la alternatividad como forma de construcción mental, la creatividad como forma de práctica socio-política, el diálogo y la escucha activa (López, 2004).

Cohesión social.

Si bien un ciudadano lo es en la medida en que asume su responsabilidad frente a lo que sucede y deja de suceder en la sociedad en la cual está inmerso y si bien es claro que este compromiso lo puede asumir de manera individual, uno de los principales llamados es a recuperar los espacios de construcción colectiva de alternativas y de discusión de lo político de los temas que interesan a todos; en pocas palabras, se trata de construir comunidad. En palabras de Aristóteles es volver la democracia una forma de vida inherente a la razón de ser del individuo y en términos de Habermas es retomar el diálogo como parte inherente de la vida social (Aristóteles, 1995, Habermas, 1987).

Es por ello que en el modelo se considera que parte fundamental de ese proceso es construir nuevas relaciones sociales basadas en la confianza y en la cohesión, que según la CEPAL (2000) llevan a:

1. La articulación de grupos sociales heterogéneos dentro de un sistema político capaz de representar sus demandas, vale decir, capaz de institucionalizar políticamente estas demandas y traducirlas en intervenciones que asignan recursos para la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales.

2. La difusión extendida de una cultura pluralista que permita mejorar los niveles de convivencia y comunicación.
3. El establecimiento de mecanismos propios de la sociedad civil que fortalecen las relaciones de solidaridad y responsabilidad sociales, tanto al interior de los grupos como entre ellos.
4. La filiación progresiva de grupos sociales a redes que propicien una mayor participación e integración (sindicatos, gremios, iglesias, asociaciones civiles, etc.).
5. El fortalecimiento de una cultura de la paz que pueda contener la proliferación de sub-poderes y contrapoderes y constituya un imaginario nacional de tolerancia y resolución negociada de las diferencias y conflictos.

Esta apuesta implica la promoción de valores de solidaridad y responsabilidad social ciudadana, la capacidad colectiva de generar procesos de transformación social y la defensa de los derechos sociales, económicos y culturales, especialmente de la población más vulnerable socialmente. Lo que se busca con la propuesta de aumentar la cohesión social es aumentar la adhesión ciudadana a proyectos colectivos que se constituyan en una condición básica para el sustento político de propuestas de política pública y de transformaciones sociales.

Acciones ciudadanas

Una de las formas de materializar la cohesión social hacia procesos de transformación social es por medio de la acción ciudadana puesta en práctica. Es por ello que, como el modelo plantea claramente, se promueven posturas políticas críticas, capaces de suscitar acciones de transformación social de las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que generan o agudizan procesos de desigualdad y exclusión social tanto en las relaciones locales como en las locales – globales. Algunas de estas acciones son:

1. Movimientos sociales del orden local o global en defensa y reivindicación de los derechos humanos a todo nivel.
2. Procesos de desarrollo comunitario local que implican la acción organizada de comunidades en búsqueda colectiva de beneficios sociales que les permita mejorar sus niveles de vida por medio de mecanismos de agenciamiento social de proyectos.
3. La desobediencia civil como el rechazo no violento y organizado a formas de discriminación, segregación (racial, política y social), gobiernos totalitaristas y dictatoriales y a medidas en contra de la vida (Bove y Luneau, 2007).
4. El comercio justo como una manera de propender por los derechos económicos de algunos sectores de la población, pues se concibe como una red comercial, que conlleva producción, distribución y consumo, orientada hacia un desarrollo solidario y sustentable que beneficie principalmente a los productores excluidos o en situación de desventaja, impulsando mejores condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales y éticas en este proceso (precio justo para los productores, educación para los consumidores, desarrollo humano para todos) (Cotera y Ortiz, 2004).
5. El consumo responsable como una forma de promulgar la creación de una opinión pública crítica que mantenga un amplio debate sobre qué tipo de productos pueden consumirse sin atentar contra la sostenibilidad social y medioambiental. En palabras de Adela Cortina, este tipo de propuestas “exige del comportamiento ciudadano una ética responsable del consumo que, desde la comprensión de la amplia gama de necesidades humanas, intente sugerir caminos para que su satisfacción sea justa y conduzca al bienestar individual y colectivo”. (Cortina, 1999: 37)
6. La inversión socialmente responsable que implica invertir los activos financieros siguiendo unos criterios sociales y medioambientales, un compromiso de implicar las empresas en el diálogo y la comunicación con actores sociales locales y globales, que lleven a promover el cambio social positivo, transparencia en recopilar, publicar y evaluar los datos sobre los efectos de las empresas en nuestra vida cotidiana y colaboración entre el gobierno y las empresas en proyectos sociales y medioambientales (Marco, Isabel y Ferruz, Agudo, 2006).

Incidencia política

Los procesos de acción ciudadana y los efectos de la cohesión social deben llevar a generar procesos de participación y organización social tendientes a incidir políticamente en la gestión pública, privada o empresarial tendientes a superar problemas sociales que afecten el bienestar de la colectividad.

Es importante que el ciudadano busque a través de la participación, la organización y la movilización social la incidencia en asuntos públicos (temas de interés común que afectan a la ciudadanía) porque a través de ella se logra negociar con los actores, organizaciones o instituciones ubicados en los centros de toma de decisiones sociales, políticas y económicas, e influir en ellas, con el propósito de superar una necesidad o problema, o generar apoyo a una causa o a un proyecto específico.

La incidencia implica un proceso constante de auto-aprendizaje individual y organizacional que lleve, por una parte, a establecer los mejores métodos para obtener información oportuna y relevante y transferirla de manera oportuna a las personas o actores que tienen el poder de decisión, y por otra, permitir descubrir y desarrollar las competencias que tienen las personas para emprender vínculos efectivos basándose en un diálogo informativo y argumentativo, que intenta influir sobre otros.

4.3.La apuesta pedagógica

Como se mencionó, el modelo de formación se basa en los postulados pedagógicos planteados por el enfoque de la Educación para el Desarrollo, cuyo objetivo primordial es la concienciación de los ciudadanos frente a su papel transformador de realidades sociales, que para Paulo Freire, implica “existir más que ser, pues el existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y de comunicarse. Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca

de sí mismo y de saberse viviendo "en" el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados, son capaces de liberarse. "La conciencia de" y "la acción de" son constituyentes del acto transformador, mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación" (Freire, 1990:16).

El modelo de formación ciudadana retoma los planteamientos de la educación popular porque, pedagógicamente, es la principal corriente que ha desarrollado mecanismos para implementar procesos de concienciación de los individuos como sujetos sociales y políticos, al considerar que los ciudadanos se forman en relación con la práctica social y la reflexión en torno a ella y por tanto "los conocimientos adquiridos o construidos son contextualizados y dinámicos y cambian de un sujeto a otro y en el tiempo para el mismo sujeto".(Palma, 1995:59)

Adicionalmente dicha corriente se retoma por cuanto el enfoque formativo propuesto desde la Educación para el Desarrollo comparte con la educación popular los siguientes presupuestos:

1. El conocimiento es una construcción social e histórica.
2. La reflexión surge a partir de la praxis de los participantes del acto formativo.
3. El acto formativo pretende guiar hacia la acción y la transformación de las relaciones sociales en la sociedad, especialmente las que generan procesos de exclusión y desigualdad social.
4. La realidad es parte central del acto formativo, pero no sólo para aprehenderla sino y principalmente para transformarla.
5. El proceso formativo se adecua a las necesidades e intereses de los participantes de tal manera que éste se vuelva significativo para ellos.

6. El proceso formativo se fundamenta en la creatividad y la reflexión permanente, no sólo de las temáticas tratadas, sino del mismo proceso formador.
7. El proceso pedagógico se fundamenta en el diálogo de saberes, partiendo de reconocer que en el acto educativo todos aprenden y todos enseñan.
8. El proceso formativo se plantea en una relación dialógica entre los participantes del acto formativo, en donde el agente formador es uno más de ellos, estableciendo procesos de mutuo aprendizaje.
9. El proceso presenta las situaciones como problemas a resolver, en las que los ciudadanos en formación siempre buscarán alternativas creativas de actuación.
10. El proceso formativo promueve el acercamiento crítico a la realidad.

4.4. La apuesta didáctica

El modelo de formación ciudadana, recogiendo los postulados básicos de la educación popular, establece organizar la estructura pedagógica a la luz de los siguientes principios:

1. La reflexión de las temáticas propuesta se materializa a través de la pregunta, que como afirma Freire, está directamente relacionada con la existencia, en la medida en que es por medio de ella que el ser humano descubre y reconstruye la realidad. Así mismo, para este autor la pregunta y el diálogo son el método educativo y transformador por excelencia. (Freire, 1986)
2. Las reflexiones surgen de una lectura previa de los intereses, necesidades y de la realidad misma de los participantes del acto educativo, de tal manera que las preguntas que guían la reflexión están vinculadas con la realidad, no sólo de los participantes, sino de la sociedad en que éstos se desenvuelven.
3. A partir de los conocimientos previos de los participantes del acto formativo, se genera un aprendizaje significativo, en la medida en que se relacionan estos conocimientos con los que se adquieren en el diálogo intersubjetivo con el facilitador y sus compañeros.

4. En la medida en que se desarrollan temáticas relacionadas con la realidad que viven o conocen los participantes, el lenguaje utilizado se genera a partir de la puesta en escena de éstos.
5. El motor fundamental del conocimiento es la reflexión a partir de la lectura, la participación en procesos grupales, la búsqueda cooperativa y el intercambio de ideas y representaciones.
6. La lúdica como práctica educativa de acercamiento a las temáticas desarrolladas.
7. El análisis de problemas que lleva a formular nuevas preguntas, nuevas posibilidades, mirar las problemáticas desde diferentes puntos de vista, promover la creatividad y establecer nuevas miradas críticas del mundo.

Las premisas mencionadas anteriormente implican una apuesta didáctica que conlleva:

1. La creación de espacios de discusión abiertos y plurales, en donde la palabra, la opinión y el sentir recobran vida y permiten construir nuevos conocimientos.
2. La conversación y el diálogo como el esquema propio de aprendizaje.
3. Los espacios que generan una relación horizontal, en donde el facilitador se ubica siempre como uno más de los participantes.
4. La retroalimentación y evaluación permanente del acto educativo entre facilitador y participantes.
5. La observación permanente y activa del facilitador de las necesidades, inquietudes, problemáticas, deseos, conflictos, posibilidades, fortalezas y capacidades de los participantes le permitirán guiar al grupo y a los individuos de acuerdo a sus necesidades y potencialidades.

5. La caja de herramientas para la formación ciudadana

El modelo de formación ciudadana planteado a la luz de los conceptos y la apuesta pedagógica y didáctica enunciados en los ítems anteriores se materializó en una Caja de Herramientas que condensó dichos postulados. Esta Caja fue organizada de manera modular, de tal manera que se diseñaron cuatro módulos que dan cuenta de los procesos

establecidos dentro del modelo como son: conocimiento de la realidad, posicionamiento crítico de la realidad, redescubrimiento de emociones que genera la realidad y generación de acciones ciudadanas colectivas de incidencia política. Es así como los módulos se denominaron respectivamente así:

1. Lo que debemos saber para ser ciudadanos críticos.
2. Cómo ser ciudadanos reflexivos y críticos.
3. Para ser ciudadanos activos, nos autoconocernos y ponemos en el lugar de los otros.
4. Comprendo lo que otros sienten y me involucro a través de acciones específicas.

El módulo número uno condensa conceptual y pedagógicamente la importancia de que el ciudadano reconozca la realidad social en donde identifica procesos sociales, económicos, culturales y políticos que generan esquemas de exclusión y desigualdad social. A partir de allí reconoce la correlación entre derechos y deberes y las implicaciones de la democracia, para identificar finalmente la existencia de acciones ciudadanas orientadas a la transformación social.

El módulo número dos lleva a que el ciudadano se cuestione frente a la realidad y entienda que frente a un mismo hecho o situación existen tantas visiones como subjetividades existen, identifique las intenciones y la razón de ser de las actuaciones de los otros frente a las realidades y reconozca su capacidad para cuestionarse frente a lo aparentemente evidente en la sociedad y su posibilidad de transformarla si es necesario.

El módulo número tres invita al ciudadano a identificar las emociones que le genera la realidad, a reconocerse a sí mismo y a otros en ella, a recuperar las emociones que lo motiven a actuar y a transformar realidades, identificando y respondiendo constructiva, pacífica y propositivamente ante ellas.

Finalmente, el módulo número cuatro propone un ejercicio activo de la ciudadanía por medio de acciones concretas, basadas en argumentos soportados y coherentes, pero siempre bajo los umbrales de la no violencia, la participación y la organización, de tal manera que se logre influir en otros hacia procesos de transformación social.

La estructura pedagógica de la Caja pretendió recoger los parámetros de la educación popular en la medida en que, en primer lugar, parte de reconocer la experiencia y saberes de los participantes del acto educativo, en segundo lugar, realiza ejercicios de análisis grupal de conocimiento y de experiencias que le dan sentido al espacio de aprendizaje y llevan a la reflexión frente a las temáticas expuestas a través de preguntas problematizadoras y, en tercer lugar, en un proceso de diálogo de saberes se ponen en juego los conocimientos y reflexiones de los participantes con los del facilitador del acto formativo para, de esta manera, lograr un proceso colectivo y crítico de construcción social del conocimiento.

Finalmente, cabe señalar que el diseño de la Caja de Herramientas no pretende en ningún momento constituirse en la formación ciudadana per sé, pues por el contrario lo que pretende es guiar un proceso de formación que ha de ajustarse a las necesidades e intereses de los diferentes interlocutores del mismo.

6. Conclusiones y nuevas preguntas

La formación ciudadana debe estar destinada principalmente a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorece el bienestar de la colectividad. Por ende, formar para la ciudadanía significa aprender a vivir en democracia: con la capacidad de actuar crítica y activamente, consustanciándose con valores como la justicia, la responsabilidad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto y la equidad.

Educación en y para la ciudadanía implica crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de dichos valores. Es por ello que la formación es un instrumento fundamental para el ejercicio de la democracia, porque no sólo debemos transmitir conocimientos o contenidos, sino generar procesos sociales que propicien la reflexión crítica del ciudadano en relación con su rol en la sociedad. Tal como lo señala Fernando Savater: "No están mal formados (los ciudadanos) académicamente sino sobre todo mal formados cívicamente: no saben expresar argumentadamente sus demandas sociales, no son capaces de discernir en un texto sencillo o en un discurso político lo que hay de sustancia cerebral y lo que es mera hojarasca demagógica, desconocen minuciosamente los valores que deben ser compartidos y aquellos contra los que es lícito -incluso urgente- rebelarse. (...) Lo realmente malo es que la educación no va más allá, que no consigue acuñar miembros responsables y tolerantes, por críticos que sean, para vivir en sociedades pluralistas" (Savater, 1999:1).

Se trata finalmente de aumentar los niveles de conciencia de los individuos frente a las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se entretajan día a día, de los efectos que éstas traen consigo para la dignidad humana y del papel que los ciudadanos juegan en permitir o no que dicho andamiaje continúe tejiéndose desenfrenadamente o que, como autores principales de la construcción social de esa realidad, son capaces de modificar su rumbo.

Finalmente, lo que queda por preguntarse es ¿cómo lograr que en un mundo cada día más mediatizado por el individualismo, el consumismo y el inmediatismo, se logren generar procesos en donde surja la importancia de lo colectivo, de la común-unidad, del interés general sobre el particular y en donde el otro sea parte inherente de una realidad susceptible de cambiar? y ¿cómo lograr que los procesos de formación ciudadana se vuelvan continuos y cotidianos en donde cada uno sea el responsable de su formación y de la de otros, en un proceso de reflexión-acción?

7. Referencias Bibliográficas.

Arendt, Hannah. 1997. *¿Qué es la política?*, traducción de Rosa Sala Carbó, Barcelona: Paidós.

Aristóteles (1995). *Política*. Madrid: Alianza Universidad.

Bové, José y Luneau, Gilles (2007). *Por la desobediencia cívica*. Madrid: Ed. El viejo topo.

Borja, Jordi (2002). Ciudadanía y globalización, en Revista del CLAD *Reforma y Democracia*. “[Revista virtual]” No. 22. 2002. Caracas. Pág. 117 - 146

Camps, Victoria (2000). Los valores de la educación. Madrid: Anaya.

Cascón, Paco (2010). La noviolencia. Consultado el 15 de abril de 2010 en el URL <http://www.noviolencia.org/publicaciones.htm>

CED (2010). Fundamentos conceptuales. Educación para el Desarrollo. Consultado el 25 de http://www.ceduniminuto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=94

Celorio, Gema y López de Munain Alicia (sin fecha). Educación para la ciudadanía. En *Diccionario de educación para el desarrollo*. “[Versión electrónica]” España: Hegoa. Consultado el 15 de abril del 2009 en el URL http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

CEPAL. (2000). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. “[Versión electrónica]” Consultado el 15 de octubre de 2009, en el URL <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/27814/P27814.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl>.

Cortina, Adela (1999). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.

Cotera Fretell, Alfonso y Ortiz Roca, Humberto (2004). *Comercio justo*, en Cattani, David (org.) La otra economía. Buenos Aires: Altamira

Chaux, Enrique, Lleras Juanita y Velásquez Ana María (Comps.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Departamento de Psicología y CESO, Universidad de los Andes.

Dobzhansky, Theodosius (1978). *Diversidad genética e igualdad humana*. Barcelona: Labor

Fuller, Norma (1992). *La política Intercultural en el Perú*, presentada en la Primera convención de maestros de inglés como segunda lengua, Lima Febrero

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, Paulo (1990). Acción cultural y concienciación. En: *la naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

Freire, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.

Galston, William (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II, Madrid, España: Taurus

Habermas, Jürgen (1999). *La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho*. En *La Inclusión del Otro*, Estudios de Teoría Política. Barcelona: Paidós.

Höffe Otfried (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano de mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.

Izquierdo, Adolfo (1999). *Heurística crítica, complejidad y nueva racionalidad. Referentes de planificación alternativa como método transdisciplinario – Notas de clase – Bogotá: Universidad de los Andes – CIDER.*

López, Mario (2004). Principios y argumentos de la noviolencia, en *Manual de Paz y Conflictos* Molina Rueda, Beatriz y Muñoz, Francisco, Consejería Educación y Ciencia y Granada: Ed. Universidad de Granada.

Marco, Isabel y Ferruz, Agudo (2006). *Algunas reflexiones sobre la inversión socialmente responsable*. Boletín económico de ICE N° 2901, págs. 35-44. “[Revista virtual]” Consultado el 15 de abril de 2009 en el URL

<http://www.revistasice.com/NR/exeres/B44C249D-648A-48F5-9538-31DCEF23E403.frameless.htm?in=0>

Kymlicka, Will y Norman, Wayne (1995). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. En *Ágora*, N°. 7. “[Versión electrónica]” Consultado el 7 de abril del 2009 en el URL: <http://www.politica.com.ar/teoriapolitica/Kymlicka-Norman.htm>

Mariátegui, José. (1994). *El Hombre y el Mito*. Revista Mundial.

Marshall, Thomas (1965). *Class, Citizenship and Social Development*. Nueva York: Anchor Books

Morín, Edgar. (2006). *El método* (Vols. 1 – 6). Madrid: Cátedra.

Palma, Diego. (1995). *La educación popular y el tema de la ciudadanía*. En: Revista latinoamericana de educación y política: La Piragua No. 10, 1er semestre de 1995.

Rawls, Jhon. (1993): *El derecho de gentes*. En Isegoría, n° 16.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Savater, Fernando. (1999). *Eduquemos mejor*. Tomado de la Revista Viva – Diario el Clarín. Argentina. Consultado el 15 de abril del 2010, en el URL: http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/eduquemosmejor_savater.pdf

Sen, Amartya (2003). *Ética de la empresa y desarrollo económico*. [En Adela Cortina, *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*, Madrid: Trotta, Pag. 39-53.

Zlotkowski, Edward (2002). *Service-Learning in the Disciplines*. Universia “[Versión electrónica]” Consultado el 2 de Julio de 2009, en el URL, <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=49108255>

Taylor, Charles (1995). La Política del Reconocimiento. En *Argumentos Filosóficos Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. ed. Paidós, Madrid.

Touraine. Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.

Whittaker, James (1984). *Psicología*. México D.F: Interamericana

<http://www.noviolencia.org/publicaciones.htm>