

January 2006

## Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Proyecto de vida para la formación ciudadana

Javier Ricardo Salcedo Casallas

*Universidad de La Salle*, [actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co](mailto:actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Salcedo Casallas, J. R.. (2006). Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Proyecto de vida para la formación ciudadana. *Actualidades Pedagógicas*, (48), 55-84.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. Proyecto de vida para la formación ciudadana

Javier Ricardo Salcedo Casallas\*

## RESUMEN

El artículo presenta la investigación que desarrollo en el equipo de la línea denominada «Valores, Ciudadanía y Educación Popular» y se asume que para la construcción de la cultura democrática, es decir, de una ética de la convivencia que forme a los niños, niñas y jóvenes, es prioritario potenciar las disposiciones necesarias para construir las dimensiones: proyecto de vida, identidad-interioridad y compromiso social. En esta investigación se ha trabajado la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía desde la perspectiva participativa, aseverando que la formación ciudadana debe estar integrada por mediaciones participativas, que desarrollen la capacidad crítico reflexiva en pro de la construcción de la dimensión proyecto de vida dentro del marco teórico del *Perfil del profesor mediador* publicado en 2003 por Lorenzo Tébar Belmonte.

Tanto el proyecto de vida, como las mencionadas dimensiones configuran la propuesta investigativa denominada: «Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes».

La dimensión aquí expuesta propone una metodología de investigación etnográfica que busca hallar el sentido<sup>1</sup> de las categorías de la actitud, del desear, de la moralidad preconventional, de la moralidad convencional y de la moralidad postconvencional; del establecimiento de prioridades, objetivos y metas para el servicio de niños y jóvenes matriculados en educación básica del Liceo Hermano Miguel de La Salle, de Bogotá. Se trata de estudiantes pertenecientes básicamente a los estratos 3 y 4 que forman una población muestra de 30 estudiantes que, junto a cuatro estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, trabajan seis talleres de la dimensión proyecto de vida para la formación ciudadana; estos son instrumentos estratégicos para entrar en contacto mediador con la población que posibilitan crear una imagen realista y fiel del grupo y sus unidades integrantes en torno a la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía.

**Palabras clave:** proyecto de vida, mediación, ciudadanía, visión, misión, voluntad, libertad, opción, amor.

\* Master RRII, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Investigador en Valores, Ciudadanía y Educación Popular. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.

1 El sentido o significado que los estudiantes dan a la experiencia de construir el proyecto de vida para la ciudadanía desde la actitud, el deseo; la moralidad preconventional, la moralidad convencional y la moralidad postconvencional; el establecimiento de prioridades, objetivos, metas para el servicio; categorías implícitas en cada uno de los seis talleres, a saber, Misión, Visión, Voluntad, Libertad, Opción y Amor, respectivamente.

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2006.

Fecha de aprobación: 28 de abril de 2006.

## **MEDIATION PEDAGOGIC PRACTICES IN A PROPOSAL TO CREATE CITIZENSHIP IN CHILDREN AND YOUNGSTERS. A LIFE PROJECT TO CREATE CITIZENSHIP**

### **ABSTRACT**

This article presents the research I am developing within the team of the line called «Values, Citizenship and Popular Education». It is understood that to construct democratic culture, that is, an ethics of living together to educate children and youngsters, it is essential to favor necessary arrangements to construct the following dimensions: life project, identity-inner being and social commitment. This research has worked the life project construction for citizenship from the participative perspective, stating that citizen education must be made up by participative mediations that develop the critic and reflexive capacity in favor of the construction of the life project dimension within the theoretical framework *Profile of the mediator teacher* published in 2003 by Loernzo Tébar Belmonte.

Both the life project and the above mentioned dimensions are part of the research proposal called «Mediation Pedagogic Practices in a proposal to create citizenship in children and youngsters».

The dimension presented here, proposes an eth-

nographic research methodology which wants to find the sense of categories such as attitude, desire, pre-conventional morality, conventional morality, and post-conventional morality, the establishment of priorities, objectives and goals for the service of children and young people registered in basic education in the Liceo Hermano Miguel de la Salle in Bogotá. They are a sample population of 30 3-4 strata students, who together with 4 undergraduate students from the School of Education at Universidad de La Salle, work in six workshops in the life project dimension to develop citizenship; these are strategic instruments to contact the population and they make possible to create a realistic and faithful image of the group and its unit regarding the construction of the life project for citizenship.

**Key Words:** Project of life, Mediation, citizenship, Vision, Mission, Will, Freedom, Option, Love.

## INTRODUCCIÓN

El tema gira alrededor de la pregunta: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas de *mediación* que deben emplearse para la formación ciudadana en niños, niñas y jóvenes? En un sistema cuyas prácticas educativas crean fronteras entre los saberes extra-escolares y los saberes escolares, ampliamente reconocidas por Mockus, quien hace la observación de la separación entre el deseo y la voluntad de quienes van a la escuela, por un lado y de los procesos formativos que se tejen en ella, por el otro; hacen evidente que la escuela y sus formas educativas funcionen bajo el estilo ascético «que centra el desarrollo del mundo social-normativo del sujeto en una lucha permanente contra buena parte de su mundo interno (sus inclinaciones)» (Mockus, 2001). Esto implica que la escuela imprime en los estudiantes una formación moral cuya base es la razón que aleja las inclinaciones y finalidades empíricas, en contravía con lo que debería realizarse en la escuela; mediante la comunicación y el desarrollo de ambos mundos -el interno y el normativo- que propenda por la liberación de la sensibilidad y la transformación de las necesidades vitales.

La formación para el mundo normativo alejado del mundo interior del niño, la niña y el joven y los conflictos económicos, políticos, sociales y culturales locales, nacionales e internacionales, evidencian la necesidad de fundar formas participativas que desarrollen la capacidad crítico reflexiva en pro de la construcción de la dimensión proyecto de vida para promover la conciencia de ser ciudadano del mundo. Estas formas de educación -mundo normativo alejado del mundo sensible del estudiante- tienen

plena vigencia y se confirman en la investigación que realizamos en el 2004, titulada, «Formación de ciudadanos y estructuras de poder en la escuela en tres instituciones educativas del Distrito Capital», en la cual se afirma la urgencia de «modificar sustancialmente el sistema organizativo y funcional de la escuela para convertirlo en un sistema participativo, donde sea posible una adecuada formación ciudadana y se propicie la crítica y libre expresión de las ideas (...)\», adoptando, en el espectro de posibilidades, una de las formas para transformar la escuela: el papel del maestro *mediador* con el objeto de promover el cambio de las concepciones y la conducta de quienes se forman como ciudadanos. La adopción de los perfiles del docente mediador lleva a promover nuevas habilidades profesionales o «conjunto de conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión docente» (Paquay, 2001), que posibilitan el tránsito de estilos de enseñanza-aprendizaje autoritarios, heterónomos, excluyentes, punitivos, antidemocráticos<sup>2</sup> y descontextualizados a mediaciones que permitan dar respuesta a la búsqueda del sentido de la vida, de la identidad de la felicidad y de la aceptación por parte de los semejantes (Sovernigo, 1994) en la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía.

El equipo de investigación prioriza dos retos: (a) la comprensión de las formas como los niños, niñas y jóvenes de hoy, aprehenden el mundo y sus relaciones y el cambio de paradigmas por parte del maestro para posibilitar un acercamiento real a las nuevas generaciones para la consolidación de propuestas y nuevas estrategias de formación ciudadana desde

2 «Lo pedagógico curricular sigue siendo en las instituciones educativas una fuente de enorme poder. Las relaciones de influencia y dependencia que se dan entre factores de lo pedagógico curricular se entrelazan para constituirse en una estructura inflexible que ejerce un poder velado en la institución cuando la formulación de los acuerdos institucionales, los planes de estudio y los proyectos está en manos de unas pocas personas en la institución. Se corre el riesgo de apoyar procesos heterónomos en donde no se construye conocimiento sino que se transmite conocimiento, donde no se forma en las competencias necesarias para los estudiantes sino que los contenidos se anquilosan y pierden sentido, donde no hay integración de conocimientos sino que cada docente sigue siendo rey en su aula, donde el trabajo en equipo se diluye en las buenas intenciones de unas pocas personas que ejercen liderazgos aislados que lo que buscan es protagonismo.» (Informe de Investigación «Formación de ciudadanos y estructuras de poder en la escuela en tres instituciones educativas del Distrito Capital.», Universidad de La Salle, noviembre 2004)

la escuela. (Grupo de Investigación de la Línea de Investigación Ciudadanía, Valores y Educación Popular, documento «Prácticas pedagógicas de *mediación* en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, 2006) y (b) el pensamiento de que la educación es un proceso de transformación en la convivencia en el que los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor o profesora (Maturana, 2002).

La dimensión Proyecto de Vida para la ciudadanía asume la propuesta de Lorenzo Tébar sobre el cambio de función que debe asumir el maestro. El presente estudio retoma esta propuesta y la aplica a la formación en ciudadanía, de tal forma que cuando se haga referencia a la *mediación* debe entenderse desde la perspectiva de Tébar como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en la interacción educativa.

Dentro de este contexto el problema de investigación que se aborda se formula en estos interrogantes:

- ◆ ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de *mediación* que deben emplearse para la construcción de un proyecto de vida para formación ciudadana en niños, niñas y jóvenes?

Lo complejo del problema de estudio y su extensión hace que de esa pregunta principal se deriven nuevos interrogantes como éstos:

- ◆ ¿Qué prácticas pedagógicas de *mediación* se deben desarrollar en una propuesta intencionada para la construcción de un proyecto de vida para formación ciudadana?
- ◆ ¿Cuáles son los factores que caracterizan las prácticas pedagógicas de *mediación* para la construcción de un proyecto de vida para la formación ciudadana?

¿Una propuesta intencionada de construcción de un proyecto de vida para la formación ciudadana, con prácticas pedagógicas de *mediación*, qué impacto tendrá en las actitudes y en las concepciones de ciudadanía de los niños, niñas y jóvenes que participan en su diseño y su validación? (Grupo de Investigación de la Línea de Investigación Ciudadanía, Valores y Educación Popular, Documento «Prácticas pedagógicas de *mediación* en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, 2006).

La respuesta a estos interrogantes genera la pertinente necesidad de estructurar las concepciones que movilizan el esfuerzo del trabajo etnográfico en torno a la *mediación* y la ciudadanía en forma general y de manera particular a las partes o dimensiones que estructuran el proyecto de vida para la formación ciudadana, a saber: la misión, la visión, la voluntad, la libertad, la opción y el amor para la formación de ciudadanía.

## LA MEDIACIÓN

El concepto de *mediación* y más aún, la mirada de la investigación científica a la *mediación* resulta cercada entre las fronteras de lo científico y de lo no científico, entre otras cosas porque «los estudios sobre *mediación* no poseen un carácter perfectamente ordenado y acumulativo, obedecen a planteamientos y metodologías muy variadas y, además porque algunos no creen que la *mediación* sea susceptible de un tratamiento científico, sino que se trata de una «práctica» difícilmente encuadrable epistemológicamente» (Serrano, 1996). Sin embargo, ella adquiere el sentido científico si se observa escrupulosamente desde los procesos de *mediación* que la impregnan en la práctica pedagógica. Ello significa que la mirada investigativa a la *mediación* ha de realizarse con el fin de describir, analizar y establecer las dificultades y aportes del proceso mediador para mejorar y potenciar los discursos interactivos de los mediadores

y los estudiantes en su dimensión relacional (afectiva), didáctica (técnica) y pedagógica (valorativa) (Santibáñez, 2004).

Tal encuadramiento epistemológico se evidencia en tres autores principales, reconocidos por José María Martínez Beltrán *fs*: Vygotsky, Brunner y Feuerstein. Estos tres autores presentan tres aspectos que dicen de la mediación, a saber: «toma de conciencia de la educabilidad cognitiva; nuevas perspectivas en la relación entre los alumnos y el contenido de su formación; entre sus capacidades u operaciones mentales y las funciones mentales que posibilitan o dificultan el aprendizaje y la toma de conciencia de sus propios procesos y la persona considerada como estructura y como organismo en donde el organismo está en proceso de construcción», respectivamente (Martínez, 2002).

El proceso mediador entonces permite definir una mirada investigativa en relación con las *funciones del mediador* en torno a su *perfil didáctico* para identificar los aportes didácticos: *recursos, estrategias y procedimientos* y las *dificultades de aprendizaje*; lo que posibilita comprender *los rasgos del Perfil Didáctico del Profesor Mediador (PDM)* para procurar la construcción de un basamento fundamentado desde el constructivismo al acto de educar a través de la perspectiva intencionada de Tébar, que expresa explícitamente el principio constructivista de la mediación aseverando que esta tiene «como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía. La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano» (Tébar, 2003).

Las tesis de Tébar se desarrollan desde la propuesta de Feuerstein, Vygotsky y Piaget. De Feuerstein asimiló la consideración de que aunque exista la modalidad del desarrollo y sufra un déficit o daño, el índice de modificabilidad se vería empobrecido,

pero jamás se anularía la modificabilidad del organismo humano, solo en caso de daños orgánicos genéticos. (Piaget e Inhelder, 1959); con estas consideraciones se dimensionan las denominadas «modalidades del desarrollo cognitivo» de Feuerstein: (i) la exposición directa del organismo a la estimulación y (ii) la experiencia de aprendizaje mediado, última que configura el tema central de la propuesta intencionada del *perfil del docente mediador*; además de varias perspectivas constructivistas y activistas que nutren la línea de la psicología cognitiva, a saber: la de Vygotsky y el concepto de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979) y la de Piaget en el sentido de coincidir en que el niño es el responsable de su propio proceso de aprendizaje (Coll, 1990).

Desde estas tres perspectivas, Feuerstein, Vygotsky y Piaget, en Tébar se interpreta que la actitud mediadora ha de ser reconocida como la autorregulación efectiva que se produce mediante la intervención de factores interactivos que incluyen: valores, expectativas, creencias sobre el auto-valor, auto-eficacia, y emociones de las experiencias previas (Gutiérrez, 2005). Así, la actitud, expresa ante la experiencia de la mediación, la disposición del agente educador a reflexionar y a actuar revisando sus motivaciones intrínsecas para enseñar a aprender asumiendo el contexto en el que se desenvuelve, el conocimiento de los sujetos con los que se relaciona y los materiales didácticos que dispone para el acto mediador.

Ante la *Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM)* afirma Tébar citando a Piaget: «éste reconocía el factor humano como un objeto entre otros; sin embargo, no tomaba en cuenta el valor mediador de la intervención humana tan esencial para el desarrollo cognitivo del niño» (Tébar, 2003) para objetarlo al afirmar que es necesario devolver la mirada al agente mediador cuya presencia transforma los estímulos del estudiante mediado, esto significa que el mediador «incorpora

valores humanos, enseñando a niños y jóvenes que sean conscientes de sus derechos y deberes, los cuales les permitan desenvolverse en una sociedad donde lo principal debería ser tratar a los demás con dedicación de servicio y respeto, de relacionarse con otras personas, y lograr su realización personal» (Cedeño, 2006).

La práctica de la mediación funda una docencia mediacional o facilitadora, un estilo o modo para interactuar con los niños y desarrollarles procesos de pensamiento importantes (Gutiérrez, 2005) que Tébar retoma del planteamiento de Reuven Feuerstein proponiendo una clasificación de criterios utilizados en el proceso de mediación: la intencionalidad- reciprocidad; la trascendencia y el significado.

Observemos brevemente de qué tratan: el de intencionalidad y reciprocidad que Feuerstein define como la «condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje» (1980); Tébar la considera las tareas de «implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje. El mediador selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos (...) establece metas, selecciona objetivos y trata de compartir con el sujeto las intencionalidades en el proceso educativo» (2003).

El de trascendencia, Tébar hace énfasis en que «es la calidad de la interacción que va más allá de la necesidad inmediata. Es la mediación más humanizante. Nos invita a pensar en las finalidades últimas de nuestros actos, agranda el sistema de necesidades del estudiante, al trascender el aquí y el ahora» (Tébar, 2003); y el criterio de mediación de significado «representa el determinante energético del proceso de mediación. Los factores afectivos y motivacionales llevan a que el otro capte el significado de nuestros actos». De lo que se trata en este criterio, es de posibilitarle al educando distintos significados de cuanto aprende, ya que así se sustenta la motivación intrínseca y la construcción de aprendizajes.

La mediación aquí empleada debe ayudar a superar el egocentrismo, a analizar los procesos cognitivos, a crear un grado de conciencia de lo que hacemos y por qué lo hacemos, explicando a los estudiantes las palabras y los procesos, la extrapolación y la generalización, ampliando así su mundo de relaciones y significados (Tébar, 2003).

Dado el contexto actual, a nivel educativo y social, *la investigación le apuesta a la mediación como la herramienta* que permitirá alcanzar los logros planteados. Se pretende que el proceso de mediación no sólo facilite los procesos de cambio a nivel de comportamiento social, también que estimule e impulse el aprendizaje y las distintas interacciones dentro y fuera del aula.

## CIUDADANÍA

Si la mediación implica enseñar al niño una conducta de estructuración para que, en el futuro, pueda utilizar los conocimientos almacenados previamente, la cuestión entonces reclama afirmar que la mediación que se suscita desde Tébar en esta investigación, tiene como sentido mediacional la enseñanza de la ciudadanía; esto quiere decir que existe la intencionalidad y reciprocidad de llevar al niño no sólo a la simple estimulación para la ciudadanía, sino que además determine ciertos cambios en la manera de vivirla; que se promueve la trascendencia de la construcción de ciudadanía; esto significa que se potencien ciertas habilidades y operaciones mentales para permitir al niño relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro para que generalice las implicaciones del vivir como ciudadano y el desarrollo del significado en la construcción de ciudadanía, lo cual implica, la creación y desarrollo de un *laboratorio ciudadano* para presentar las situaciones de aprendizaje ciudadano de forma interesante y relevante para el sujeto mediado. Pero ¿cuál ciudadanía?

Podría afirmarse que la ciudadanía puede ser comprendida desde dos percepciones: la primera que es una necesidad sentida por unos para otros que la desconocen y por ende, no forma parte de esos otros de manera consciente y por tanto se acepta, porque así se mueve el mundo; esto es, la ciudadanía como un acto contingente *-tó éndexómenon-*: aquello que *puede ser y puede no ser* y que se contrapone a lo necesario *-tó ánağaion-* (Ferrater, 2001: 676); si el sujeto, ese otro, es conciente de la necesidad de vivir como ciudadano y asimilar una ciudadanía, entonces no sólo le es contingente asumir el *boom* de la ciudadanía, sino que le es necesario, no por poner en mayúscula lo trivial, -el hacer lo que se pide para ver si funciona: la educación ciudadana- sino porque tiene sentido transformar y mejorar el ser ciudadano que habita en cada uno de nosotros en un momento pleno del *mundo desordenado por la injusticia y la violencia*.

El asumir la ciudadanía como una necesidad del ser social que busca una respuesta consciente e intencionada más allá de lo contingente para vivir mejor en la sociedad, se define como la facultad para vivir en sentido pleno, el ser político *con los demás en la ciudad democrática*, capaz de configurar el *proyecto político más digno* (Savater, 2003) de la especie humana; que, como proyecto, tiene la finalidad de la *integración social participativa basada en compartir los mismos derechos y no en pertenecer a determinados grupos vinculados por lazos de sangre, de tradición cultural, de estatus económico o de jerarquía hereditaria* -otro rasgo contingente- sino antes bien configurar otro marco ético y político necesario respecto a otras fórmulas convivenciales del pasado y del presente que sólo traen antagonismos entrecruzados y barbarie humana.

La ciudadanía como el proyecto político más digno de la especie humana, entonces, aboga por el desarrollo de la conciencia de la multiculturalidad, que se desenvuelve, si se tienen en cuenta, como dice

Edgar Morín, varios bucles, a saber: el «individuo-sociedad-especie» en donde el bucle individuo-sociedad: enseña la democracia, permite la relación rica y compleja individuo-sociedad para que los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse (...) y el bucle individuo-especie: enseña la ciudadanía terrestre permitiendo el vínculo ético del individuo con la especie humana (...) (Morín, 2000) y configure la ciudadanía cosmopolita.

Una ciudadanía que desde nuestra «indianidad y americanidad» (Guadarrama, 2002), permita la aculturación con otras culturas ciudadanas y posibilite la ciudadanía cosmopolita que quiebre «las soluciones individualistas, egoístas y colectivistas» (Cortina, 1997), que afronte «la lógica de los miedos urbanos, rastreados en la ciudad de Bogotá con 1700 kilómetros cuadrados ocupados por una población de 6.000.000 de habitantes» heterogéneos (Niño, 1998), con los que se debe aprender a convivir, esto es, a construir acuerdos basados en argumentos que permitan confiar cada vez más en una racionalidad comunicativa (Mockus, 2003) como «fórmula de la mezcla racional entre amor y temor (...) para armonizar los dominios de la ley, la moral y la cultura ciudadana» (Saldarriaga, 2003).

La construcción de ciudadanía, de orden cosmopolita, esto es, de una «civilidad moderna regida por la solidaridad, la tolerancia y la observancia de valores sociales propios de una sociedad multicultural, bajo un Estado Social de Derecho, constituye la base para la transformación del ordenamiento social, político y económico y la potenciación de los recursos disponibles en el país» (Garay, 2002) que está formulado en nuestra Constitución y de la cual se generan diversas formas que debe adquirir la educación colombiana para la formación ciudadana.

Cajiao afirma cinco aspectos que deben tenerse en cuenta para la formación de una ciudadanía colom-



biana que dé respuesta a la visión cosmopolita de ciudadanía: «establecer formas de educar ciudadanos capaces de actuar constructivamente en una democracia participativa; ciudadanos capaces de actuar productivamente en un sistema económico de libre empresa abierto a las relaciones internacionales; ciudadanos conscientes de su responsabilidad moral, política y económica frente al Estado; ciudadanos capaces de desarrollar el liderazgo necesario para ejercer activa y responsablemente el derecho a ocupar las altas posiciones de poder político, económico y administrativo de la nación; ciudadanos de todos los asociados en un clima pacífico de tolerancia y acatamiento de la ley y de las autoridades legítimamente constituidas» (Cajiao, 2004). En este sentido, el siguiente paso es pensar en los caminos que se deben transitar para el logro de tales fines.

La ciudadanía cosmopolita de identidad colombiana debe asimilar para su construcción tres principios:

1. «Desarrollo de un nuevo *ethos* cultural orientado a la superación de la raíz de los problemas esenciales de la sociedad colombiana y la potenciación máxima de las capacidades intelectuales y organizativas.
2. Valoración del reconocimiento moral del individuo y el deber de la civilidad: la responsabilidad del individuo consigo mismo y con los otros en pie de igualdad, como requisito para la formación de una ciudadanía deliberante, autoreflexiva y protagonista del desarrollo de la sociedad.
3. Legitimación de la prevalencia de principios y valores civilistas con sustento en el aporte comprometido de la ciudadanía, no sólo con un comportamiento propio que haga valer sus derechos, sino además asumiendo la obligación de contribuir para velar y por hacer valer los derechos y deberes de sus conciudadanos» (Garay, 2002).

En perspectiva a la construcción de la ciudadanía cosmopolita y asumiendo los tres principios citados, adopto lo que Alderoqui, denomina la enseñanza del mundo urbano y focalizó los tres criterios de Tébar, hacia la formulación de un horizonte de sentido en que «pensar la ciudad remita, además, a la imaginación de una ciudadanía por venir.»(Alderoqui, 2002). La propuesta de la citada autora, nos sugiere, a los educadores ser conscientes del *concepto de ciudad como un microespacio* desde los ámbitos locales y particulares en donde los ciudadanos vivan; del *contenido escolar* de «ciudad» en el que se implican, entre otros objetos pedagógicos, «la edad y las ideas de los estudiantes, las prácticas sociales y del mundo en general (...) en relación al espacio urbano» (Alderoqui, 2002) que comparten cotidianamente. De las finalidades de la enseñanza del contenido escolar ciudad: (i) Contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios futuros; (...) (ii) Comprender la dinámica social y espacial que permita superar las visiones fragmentarias y casuísticas de los problemas urbanos y de la enseñanza del contenido «ciudad» que asuma una posición de los distintos enfoques que se han originado en torno a la enseñanza sobre la ciudad, como son: enfoques histórico-patrimonial, ambiental, morfológico-social y del ciudadano protagonista» (Alderoqui y Villa, 1998).

El cumplimiento de la norma social deviene de haber hecho una profunda reflexión sobre la prioritaria necesidad de la construcción de ciudadanía. El afán, en sentido formal, por hacer viable la formación ciudadana, nace o debe nacer sólo si se ha elaborado el sentido prioritario producto de la reflexión y no únicamente de la exigencia normativa, sin embargo, dentro del movimiento reflexivo es necesario conocer la exigencia constitucional de 1991: «Artículo 41. En todas las instituciones de educación oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácti-

cas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución» (Constitución Política de Colombia, 1991) y las leyes que hacen, se despliegan a todo el territorio, tan urgente necesidad: «Artículo 1. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes» (Ley General de Educación, 1999). Digamos que de estas formas legales, la nación muestra la necesidad de formular políticas para la formación de ciudadanía en Colombia y que una manifestación son las competencias ciudadanas que el Ministerio de Educación Nacional define como «el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática» (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Ahora bien, para la construcción de un proyecto de vida para la ciudadanía cosmopolita es necesario comprender qué es un proyecto de vida para la formación ciudadana, tratando de establecer unas mínimas pero esenciales categorías que le hacen posible, en términos conceptuales y prácticos. Conceptuales porque se define a partir de sus unidades constitutivas, esto es, de categorías de análisis que son la esencia de cada parte integral de lo que es el proyecto de vida en la perspectiva de la formación ciudadana. Y prácticas por cuanto configuran posibles formas de enseñanza mediadoras que son iluminadas por las concepciones que de proyecto de vida se presentan a continuación.

## **PROYECTO DE VIDA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA**

El proyecto de vida para la formación ciudadana que propongo tiene una organización integral de dimensiones que le hacen posible. Cada una de

estas dimensiones esta integrada por dispositivos que «disparan» el sentido y la finalidad secuencial y lógica hacia la formación ciudadana; esto es, dan el significado básico para obrar intencionalmente en el proceso de mediación.

## **MISIÓN PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA**

El proyecto de vida deviene de una serie de dificultades y perspectivas en la vida del ser humano que se evidencian, sobre todo, al compartir con las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que se hallan en la educación básica secundaria y media vocacional. Según Sovernigo, la construcción de un proyecto de vida vehicula interrogantes sobre ¿qué sentido tiene la vida?, ¿cuál es mi verdadero rostro, mi documento de identidad?, ¿cómo realizarme?, ¿lograré alcanzar lo que me propongo?, ¿cómo llegar a ser una mujer y un hombre nuevo?, ¿quién puedo llegar a ser, permaneciendo fiel a mí mismo, sin ser copia, buena o mala, de nadie? (Sovernigo,1994) interrogantes que buscan construir el significado de una misión vital; esto es, de una justificación que argumente la existencia del propósito de vivir el presente.

Así, la misión de un proyecto de vida configura el contexto para formular las líneas de acción del presente en las cuales se involucra una serie de pasos que edifican el modelo personal de crecimiento y dirección para el futuro.

Aplicando algunos conceptos de planeación estratégica y aprovechándolos para formular la misión personal, ésta debe responder a cuatro preguntas fundamentales:

- a. ¿Qué función (es) desempeña la persona en los contextos en donde se desarrolla?
- b. ¿Para quién desempeña esta función la persona?
- c. ¿Cómo le va a la persona en el cumplimiento de esta función?

d. ¿Cuál es la razón de ser de la vida de la persona en el presente? (Goodstein, 1998).

La primera pregunta, el «qué», invita a la persona «definir las necesidades que quiere satisfacer» (Goodstein, L, 1998) y ser consciente de que éstas cambian y deben ser revisadas periódicamente para hallar las intencionalidades que más tienen aceptabilidad en el yo interior e impulsan las actuaciones, siempre mirando la construcción de la misión en el proyecto de vida.

La segunda pregunta, «a quién», consiste en identificar a quién se dirige la necesidad íntima de satisfacer, que en términos del proyecto de vida, sería la necesidad de servir ¿a quiénes deseo servir?

La tercera pregunta, «cómo», estimula a reflexionar sobre las estrategias que hacen evidenciar que realmente los intereses del qué son reales en el presente. Esto es, el «cómo», posibilita evidenciar que el servicio que se da a los demás es el adecuado, que esas acciones adecuadas son cómodas para la satisfacción de los intereses personales, dando más seguridad a la declaración de la misión personal.

Y la cuarta pregunta, «cuál es la razón de la vida de la persona en el presente», vincula el pasado con lo que se es y se hace en el presente. Tal fusión temporal, pasado y presente, configura el *telos* humano, la intencionalidad, la finalidad que hace que haya existido y exista una misión personal.

La declaración de la misión personal expresa, entonces, las necesidades, las personas, las estrategias y las razones que orientan las actuaciones intencionadas hacia el servicio a los demás. La fusión de estas dimensiones configuran la misión personal y definen el sistema de acciones que hacen la diferencia de persona a persona y que, aún más, permiten hallar las acciones personales que más motivan la felicidad de servir.

La misión tiene una categoría de análisis profunda que le permite obtener el significado propio y su función en la constitución del proyecto de vida. Afirmemos que la estructura profunda de la misión personal es un sistema de actitudes que la hacen evidente a través de actos humanos en contexto. En palabras de Carlos Escalante Angulo, la actitud es «(...) una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada» (Escalante, 1989), en esta perspectiva, la misión personal se configura por un sistema de actitudes que, sin más son disposiciones «fundadas por la experiencia anterior y que necesitan de estímulos socio-culturales, también exteriores, para ser activadas» (Escalante, 1989).

Aún más, el sistema de actitudes que configuran la misión personal, esta organizado por dos categorías lingüísticas o actos lingüísticos que la evidencian: a) «Explicaciones sobre lo que la gente piensa o hace. b) Información sobre el mundo exterior» (Barwise, 1992).

Sobre las explicaciones de lo que la gente piensa o hace, se refiere a las «descripciones del estado psicológico de individuos, que están vinculados (en función de ciertas normas o leyes) a otros estados psicológicos o patrones de conducta» (Barwise, 1992) y que los demás describen a través del uso de verbos de actitud permitiendo apreciar las disposiciones de las personas en las circunstancias que determinan sus actitudes.

Y sobre la información del mundo exterior o «sobre todo aquello que sucede fuera de la cabeza del agente» (Barwise, 1992), es decir, las disposiciones que permiten actuar desde la experiencia exterior y que orientan el comportamiento hacia la consecución de metas con preferencia a otras y proporcionan la fuerza motivacional para las acciones sociales significativas.

Al parecer, el sistema de acciones que movilizan nuestro proceder ante la misión personal, esta configurado por el lenguaje y por las emociones. Quiero decir que el hombre y la mujer actúan sustentados por emociones que se verbalizan a través del lenguaje compartido en una comunidad y que le permiten al ser humano identificar y ser identificado por sus actitudes ante el grupo en que vive. Maturana, al respecto, afirma que «es la emoción que sustenta la realización de una conducta lo que da a ésta su carácter como una acción u otra» (1996). En esta perspectiva, la misión personal solo se puede suceder en la vida misma, no alejándose de ella; en la vida en comunidad no ausente de ésta, puesto que el lenguaje y las acciones requieren de su identificación por uno mismo para asignar una misión desde mi obrar con el otro; esto no se consigue sino observándose a sí mismo en las actitudes que los otros manifiesten de uno en la convivencia; Maturana confirma esta idea cuando dice que «el suceder de la experiencia le pasa a uno en el fluir del vivir. Así como el vivir humano se da en el conversar, el emocionar le sucede a uno en el fluir del conversar y esto tiene una consecuencia fundamental: si cambia el conversar, cambia el emocionar y lo hace siguiendo el curso del emocionar aprendido en la cultura que uno vive y ha vivido» (Maturana, 2002).

♦ **Fundamentación ética de la misión para la formación ciudadana.** La realización humana entraña un afán por constituir un cimiento que asiente la adhesión de las personas a la sociedad a la que pertenecen. Esta afirmación de Adela Cortina a lo largo de los siete capítulos del texto «Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía» la citaré en los apartados de la fundamentación ética y ciudadana para cada una de las partes que configuran la construcción del proyecto de vida para la formación ciudadana.

Pero ¿qué significa la afirmación citada en la perspectiva de la misión de ciudadanía? Quizás que las sociedades han venido actualizando unas necesidades sociales para unas personas contemporáneas que viven su contemporaneidad, unas estrategias sociales que imponen unas razones que orientan las actuaciones intencionadas hacia el servicio. Quizás este conjunto de acciones sociales sean las disposiciones o actitudes sociales que devienen del afán de desentrañar -de la sociedad humana- qué es lo que los ciudadanos tienen por justo (...) para intentar encarnar la idea de justicia en las instituciones básicas de la sociedad.

En esta perspectiva, si se afirma que la sociedad humana ha venido construyendo una misión de ciudadanía a lo ancho y largo de su historia, para evidenciarla es menester responder al interrogante que la misión propone para actualizarla en el presente: ¿qué ha encarnado y cómo es la ciudadanía? Esto es formular la pregunta por la historia de la ciudadanía y su desenlace hasta nuestros días (Diagnóstico de la ciudadanía global).

Cortina parece dar una clave inicio de la construcción urgente del concepto de ciudadanía. Al parecer, en la búsqueda de adhesión social, el método filosófico considera necesario hallar el elemento que dé unidad a la sociedad para fundirlo en las instituciones y viabilizarlo a través de ellas. Uno de los elementos, que concitan la adhesión social «es la idea de justicia que los ciudadanos ya comparten, su puesta en instituciones, no puede generar sino adhesión» (Cortina, 1997).

La adhesión, en opinión de Cortina, se ha venido vehiculando de tres maneras que dicen mucho de la evolución histórica del sentimiento y sentido de pertenencia por una sociedad. Una primera es que la convivencia es inexistente y entonces nos encontra-

mos en una sociedad moralmente politeísta así cada grupo acepta unos valores sin que ningún grupo tenga más en común con los demás. Una segunda es que la convivencia se construye por la vía de la «imposición política su proyecto de vida feliz, con lo cual nos encontramos en una sociedad moralmente monista y una tercera según la cual nos hallamos hoy con unos valores que «todas las doctrinas comparten, aunque no coincidan en el conjunto de su cosmovisión, y entonces estamos ante una sociedad moralmente pluralista» (Cortina, 1997).

La misión de ciudadanía, entonces encarna los «ámbitos de lo ético y lo político, lo bueno y lo malo» una concepción y una disposición para la justicia que, según el contexto histórico ha permitido compartirla entre sus gentes y aún más, ha posibilitado y posibilita orientar la construcción de un proyecto de vida social. Las disposiciones que fusionan en el sentido de integrar socialmente las unidades que las constituyen, las personas, comportan unos «*mínimos de justicia* a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar, aunque los diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz, distintos proyectos de máximos de felicidad» (Cortina, 1997).

En tal sentido, la misión de ciudadanía, desde el cómo es la ciudadanía, configura el conjunto de expectativas e intereses ciudadanos por una sociedad «que le haga justicia, que le pertreche de los bienes imprescindibles como para poder llevar adelante, por su cuenta y riesgo, un proyecto de vida feliz»<sup>3</sup>; la satisfacción de dichas expectativas e intereses es la respuesta al cómo es la ciudadanía. El horizonte de este interrogante empieza con el intrincado modo de dar respuesta a los intereses del ciudadano por cuanto su existencia se debe a la motivación que ha de suscitar entre los ciudadanos en medio del desencarnado sistema liberal de la justicia.

La misión de ciudadanía, entonces, es el asidero motivacional y no por ello irracional del sentimiento de adhesión que comparten los ciudadanos en una sociedad. Ésta da respuesta a las motivaciones de adhesión social porque encarna los valores de la justicia, la identidad y la igualdad en dignidad de los ciudadanos que racionalmente vincula con teorías procedimentales que indican los principios que se deben seguir para hacer viable una sociedad justa. El ofrecimiento a los ciudadanos de *ideales de vida personal y comunitaria* garantizan la prevalencia de la misión de ciudadanía: «sólo la persona que se siente miembro de una comunidad concreta, que propone una forma de vida determinada; sólo quien se sabe reconocido por una comunidad de este tipo como de los suyos y cobra su propia identidad como miembro de ella, puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella» (Cortina, 1997).

La misión que demanda nuestra sociedad apunta a la construcción de una ciudadanía que trascienda la implicación política de participar en la administración y legislación de la ciudad; el estatuto jurídico que le permite reclamar una serie de derechos para la construcción de pensamiento no sólo radicado en el presente sino en una situación mejor posible de futuro que es «fraguar una ciudadanía cosmopolita, un mundo en que todas las personas se sepan y sientan ciudadanas» (Cortina, 1997).

## LA VISIÓN PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

El proyecto de vida requiere de un proceso de diseño que propicie un perfil de vida, para lo cual es necesario considerar, además de la misión, otro criterio orientador, «la visión». Esta debe ser comprendida como el

3 Ibid. pg. 29.

factor orientador proactivo, esto es, la proyección de la capacidad del ser humano para innovar el presente en términos de un futuro.

La visión, siendo proyección o «imagen visual correspondiente a una condición futura» (Goodstein, 1998), exige la capacidad de la creatividad y de la innovación. La creatividad «requiere generación de nuevas ideas, mientras la innovación implica la verdadera aplicación de dichas ideas en el mundo real (...) en otras palabras la innovación significa creatividad aplicada» (Goodstein, 1998); dicha innovación se configura en la consolidación de reales proyectos de vida que llevan, en sí, encarnados *estilos* de visión proyectiva.

Asimilando a Sovernigo desde sus «clases de proyecto de vida» que yo denomino estilos de visión proyectiva, encontramos el estilo impulsivo que configura un proyecto de vida impulsivo que provoca la acción egocéntrica en personas «animadas por proyectos que inmediatamente se manifiestan faltos de autenticidad, inconsistentes, desfasados de la realidad objetiva» (Sovernigo, 1994). Las visiones impulsivas se manifiestan en vidas resignadas, apáticas, inseguras, interesadas y faltas de valor ante el riesgo y la novedad. Estas visiones por las características psicológicas señaladas diseñan proyecto de vida a corto plazo.

El estilo de visión proyectiva idealista configura proyectos de vida idealistas. Este estilo se diseña, en palabras Sovernigo, por lo general, con las expectativas de los demás, los principios tomados como algo absoluto o imperativos exógenos a las construcciones íntimas de la persona; a los modelos sociales, al ambiente en que se vive y los medios de comunicación y a los «miedos y temores con relación a los demás». Este estilo de visión proyectiva idealista se evidencia en vidas «enamoras de algún momento de su vida, aferradas a la imagen ideal de sí; inadaptadas o poco adaptadas a sí mismos, a su presente, a la comunidad o familia en la

que viven; ambiciosas, con frecuencia arribistas; en vidas afectadas por el protagonismo» (Sovernigo, 1994). Al igual que el estilo anterior configura un proyecto de vida a corto plazo.

Y el estilo de visión proyectivo-real, que Sovernigo llama «*Proyecto de sí que compromete y sirve de fermento*» diseñado con el fundamento del compromiso, halla asidero por la perseverancia, la voluntad y la capacidad de servir. Se evidencia en seres humanos responsables consigo mismos y con los demás, asombrados de la vida y sus posibilidades, inquietos y versátiles, con efectiva capacidad interpersonal, alegres y dinámicos. Son estilos de visión proyectiva que diseñan proyectos de vida duraderos y posibles a largo plazo.

Sin embargo, la visión por sí sola no tendría sentido si no avizoramos la existencia de lo que Tébar llama *anticipación positiva*; ésta se comprende como *capacidad de prever el futuro desde la memoria del ser, en donde se observan las metas a corto y largo plazo de forma individual*, que impulsa a la visión en el proyecto de vida, evitando que éste «sólo se genere en una extensión lineal de lo que ya es; así, debe gestionar lo que se puede llegar a ser» (Goodstein, 1998). La anticipación positiva exige creatividad e innovación para la construcción del proyecto de vida, y proporcionar tiempo para generar ideas de libre circulación ricas en diversidad y que se ajusten a los límites normales» (Goodstein, 1998). La anticipación positiva encarna la «búsqueda de alternativas optimistas ante los dilemas que plantea la vida, la elección de una alternativa, etc.» (Tébar, 2003) que desafía la creatividad.

La creatividad para la anticipación positiva en perspectiva a la construcción del proyecto de vida en general y de la visión en particular es una manera de proceder frente a los límites y desafíos que impone la fuerza de vivir el presente proyectándolo hacia el futuro. La creatividad «es un estilo que tiene la

mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo» (López, 1998).

Adaptando los seis principios de López para proceder desde el presente al futuro desarrollando la creatividad se obtienen los siguientes tres principios, a saber:

1. Potenciación de la originalidad que incluya no sólo lo estético sino lo práctico.
2. Potenciación de la atención a las mejores alternativas.
3. Potenciación de la versatilidad o capacidad de adaptación a diferentes asuntos, contextos y circunstancias retantes.

La anticipación positiva en manos de la potenciación de la creatividad genera seres humanos con:

- ◆ Actitud de apertura.
- ◆ Buena imaginación.
- ◆ Habilidad para jugar con ideas.
- ◆ Disposición para tomar riesgos.
- ◆ Tolerancia por la ambigüedad.
- ◆ Autoimagen positiva, autosuficiencia y confianza en sí misma.
- ◆ Originalidad.
- ◆ Fluidez.
- ◆ Flexibilidad.
- ◆ Habilidad para generalizar.
- ◆ Disposición por el uso de metáforas y analogías para resolver situaciones.
- ◆ Alto nivel de curiosidad.
- ◆ Flexibilidad para aceptar cambios y transformaciones.
- ◆ Logro de ideas generales y de gran alcance.
- ◆ Uso de conocimiento existente como base de nuevas ideas (López, 1998).

Las potencialidades de la creatividad en un sujeto permiten desarrollar la innovación; esta es también una habilidad para generar ideas divergentes del futuro. Una persona que innova se caracteriza porque ha extendido su habilidad de pensar más allá de las metas a corto plazo e imagina un futuro distinto. Esta habilidad de generar visiones y de avanzar hacia ella es un factor primario del éxito soportado por una anticipación optimista. Citando a Tébar, poseer una anticipación optimista es «fruto del optimismo que despierta confianza en el éxito. Así, el optimismo es una toma de postura ante la vida, ante el porvenir incierto, ante la sospecha de éxito o fracaso» (Tébar, 2003) que, además de la creatividad y la innovación, exige de la imaginación, entendida como herramienta que permite viajar por el futuro, soñando la visión.

La anticipación positiva u optimista concede a la persona que edifica la visión de su proyecto de vida, «esperanza, optimismo en la palabra y en el testimonio» (Tébar, 2003). Además, ante las percepciones límite de éxito, que por lo general son materiales, como mínima oportunidad para conseguir una meta por escasez de dinero, o por límites fisiológicos, la anticipación positiva las enfrenta e invierte los esfuerzos; es decir, da oportunidades de elección optimistas, de disposiciones, esfuerzos y acciones proactivas tendientes a superarnos en la exigencia de nuestro perfeccionamiento. Al respecto, Tébar nos interroga «¿cómo podemos hacer mejor lo que estamos haciendo? ¿existe una forma más perfecta para realizar una tarea con perfección y calidad?, y de inmediato nos responde: podemos encontrarlos con mediaciones creativas y tecnológicas, pero también actitudinales. Se puede mediar una actitud positiva, alegre, entusiasta, que supera todo problema; pero se puede mediar una solución técnica: hacer un trabajo a ordenador (...)» (Tébar, 2003). En tal sentido, la anticipación positiva evoca el significado visionario de las acciones del presente; esto es, reconoce las disposiciones y las proyecta

hacia el futuro con sentido optimista para enfrentar los límites.

♦ **Fundamentación ética de la visión para la formación ciudadana.** Si la misión de ciudadanía es una «síntesis de justicia y pertenencia», como se afirmó en la fundamentación ética de la misión de ciudadana, la visión de ciudadanía debe afrontar con anticipación positiva los límites a las facetas que están adjudicadas a lo largo de su historia.

Las facetas, al decir de Cortina, se agrupan en cinco percepciones que han configurado lo que ahora conocemos como ciudadanía:

- 1) La ciudadanía con un origen etimológico griego y latino. «Esta doble raíz, más política en el primer caso, más jurídica en el segundo, se rastrea en nuestros días por la disputa entre los republicanos y los liberales, la propia de una democracia participativa y de una representativa» (Cortina, 1997).
- 2) La *noción de ciudadanía social* de Marshall en la que el Estado de bienestar ha sido capaz de sostener el estado benefactor pero que atraviesa crisis por estar convirtiéndose en «Estado paternalista» y en tal sentido se rebaja la concepción de ciudadanía social.
- 3) La restricción de ciudadanía al plano de lo social ignora la dimensión pública de la economía «como si las actividades económicas no precisaran una legitimación social, procedente de *ciudadanos económicos*» (Cortina, 1997).
- 4) En esta misma perspectiva restrictiva, la escasa visión que se tiene de la sociedad civil, que es «el argumento para afirmar que es en los grupos de la sociedad civil, generados libre y espontáneamente, donde las personas aprenden a participar y a

interesarse por las cuestiones públicas» (Cortina, 1997).

- 5) «La ciudadanía propia de un Estado nacional parece quebrarse desde las exigencias de las ideologías grupalistas (...) Se presenta el problema de generar una *ciudadanía multicultural* o bien, una ciudadanía intercultural; (...) parece que los distintos grupos sociales reclaman una *ciudadanía diferenciada*» (Cortina, 1997).
- 6) La ciudadanía cosmopolita que las tradiciones universalistas -liberal y socialista- exigen debe encarnar la ciudadanía del mundo.
- 7) La ciudadanía, «como toda propiedad humana, que es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprender a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser sí mismo» (Cortina, 1997).

La serie de siete asuntos por los cuales ha trasegado la concepción de ciudadanía ha venido edificando la visión de ciudadanía en el mundo, a tal punto que hasta nuestros días se teje una nueva visión: la de la ciudadanía cosmopolita.

La ciudadanía cosmopolita, entonces, configura la visión de ciudadanía en nuestra dimensión proyecto de vida para la ciudadanía porque aunque en ella se halle -y así debe serlo- la perspectiva de ciudadanía en *relación política entre el individuo y una comunidad política* que exige configurar en la estructura cognitiva de la persona ciudadana el efecto de tal relación que es la del «reconocimiento oficial de la integración de individuo en la comunidad política» y sus implicaciones en el marco del estatuto de ciudadano (Cortina, 1997), también se evidencia la traducción de lo social; esto



es, que la visión de ciudadanía para nuestro campo de estudio acuña no sólo la traducción aristotélica de *zoón politikón*, como «animal político», también, «animal social».

La fusión «animal político» y «animal social» permite afrontar el escepticismo propio de nuestro tiempo a la razón que maneja el imaginario: *entre más conciencia de la realidad y su transformación científica, tecnológica, política, económica, social y cultural mayor barbarie y destrucción global*, por la perspectiva de «unidad de inteligencia y deseo, que sólo caracteriza -al hombre y su razón- como inteligencia deseosa o «deseo inteligente» (Cortina, 1997). En este sentido, el ciudadano busca la vida feliz para realizarse en el seno de la sociedad, partiendo de su individualidad, pero dimensionándola a través de la deliberación con otros miembros; tal consideración nos permite entrar en el ámbito de lo social y por ende, a la visión de ciudadanía cosmopolita caracterizada por un estilo de visión proyectivo inclusivo, esto es, plurilingüe, multicultural y poliétnico; libre, igualitario y participativo.

La visión de ciudadanía, entonces, debe elevar la concepción de ciudadanía social a la de ciudadanía cosmopolita. Esto representa al ciudadano la comprensión de que es sujeto de derecho desde las dos primeras generaciones que plantea Cortina.

Una primera, la de ciudadanía política y social, que está integrada por tres perspectivas de ciudadano, a saber:

1. Ciudadano perteneciente a una comunidad política que goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales).
2. Ciudadano perteneciente a una comunidad política que goza no sólo de derechos sociales (participación política).
3. Ciudadano perteneciente a una comunidad política que goza, además, de derechos sociales (trabajo,

educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad) (Cortina, 1997).

Una segunda la de que es productor de riqueza, material o inmaterial, lo cual le implica -al ciudadano- saberse que es también ciudadano económico. Parafraseando a Adela Cortina, la asunción de esta nueva ciudadanía tiene el carácter intencional de dar a conocer las implicación del ciudadano en las *esferas sociales* que afectan *a todas las decisiones que en ellas se toman* y una de las esferas sociales es precisamente la económica, que como todos debemos reconocer, nos afecta de forma significativa. En ambos casos, el ciudadano económico, en el ejercicio de su ciudadanía económica, debe comprender que existen varios imperativos que hacen que tenga movilidad económica en la sociedad: la capacitación que le lleva a la cultura de la profesionalidad, entendido este bucle, no simplemente como la *adquisición de habilidades profesionales* sino la *capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía* que configuran la misión de ciudadanía, arriba mencionados.

Luego dimensionar estas dos generaciones hacia la tercera generación de ciudadanía: miembro de una *sociedad civil* o *ciudadanía civil*, que le dice que no es sólo sujeto de derechos, sino que, además, pertenece a «un conjunto de asociaciones no políticas ni económicas, esenciales para su socialización y para el cotidiano desarrollo de su vida» (Cortina, 1997).

Así, la visión de ciudadanía cosmopolita para la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía ha de concebirse desde la fusión de un «*status legal* (un conjunto de derechos), un *status moral* (un conjunto de responsabilidades) y también una *identidad* por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad» (Cortina, 1997) en el seno de las diversas culturas, creencias y símbolos que dificultan la convivencia.

## LA VOLUNTAD PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Enrique Rojas reseña la etimología del término voluntad que viene del latín *voluntas- atis*, cuyo significado en castellano es querer; sin embargo «el origen más actualizado de este término se remonta al siglo XV, aparece la expresión voluntario (del latín *voluntarius*; y también conviene señalar la acepción procedente del latín-escolástico, *volitio- onis* (Rojas, 1999); en tal sentido, la voluntad implica tres cosas: «la potencia de querer, el acto de querer y lo querido o pretendido en sí mismo». En esta perspectiva se pueden establecer dos distin-

ciones: «a) la *simplex voluntas* que se refiere al fin que nos proponemos; y b) la *voluntas consiliativa* que menciona los medios usados para conseguir el objeto o fin trazado». En «el siglo XIX aparecen dos palabras: *voluntad* y *volición*, formadas a partir del concepto latino *nolle* «no querer». La evolución etimológica, ciertamente nos ofrece una concepción de voluntad, citando a Rojas, es «aquella facultad del hombre para querer algo, lo cual implica admitir o rechazar (...) La voluntad consiste, ante todo, en un acto intencional, de inclinarse o dirigirse hacia algo». Ella está integrada por tres «ingredientes» que la configuran en un todo: tendencia, determinación y acción.

**FIGURA 1.** CONFIGURACIÓN DE LA VOLUNTAD O ACTO INTENCIONAL.



La tendencia, descubre la determinación concreta, y mediante la acción aquello se hace operativo. Por eso la voluntad consiste en preferir lo esencial mediante la puesta en marcha de la misión personal y la visión personal que conjugadas, accionan la vida activa de todo ser humano para el logro determinante de estas en el proyecto de vida. La voluntad es determinación.

Sin embargo, nos recuerda Rojas, la voluntad para ser firme y duradera, en el sentido de la consecución de la misión y la visión del proyecto de vida, tiene diferentes maneras de expresión, seis en total y cada una de ellas responde a una serie finita de disposiciones de acción volitivas.

La siguiente Tabla recoge las tipologías de la voluntad:

**TABLA 2.** TIPOS DE VOLUNTAD.

<b>TIPOS DE VOLUNTAD</b>	<b>Disposiciones de acción volitivas</b>			
<b>Por la forma</b>	Inicial	Perseverante	Optimista <sup>4</sup>	Competente <sup>5</sup>
Maneras de manifestación para proceder.	Manifestación primaria de deseo por emprender.	Manifestación deseante por mantener el emprendimiento.	Manifestación de deseos optimistas para continuar emprendiendo.	Manifestación deseosa por mantener con versatilidad el emprendimiento.
<b>Por el contenido</b>	Físico- Somático	Psicológico	Socio - Cultural	Espiritual
Define el <i>móvil</i> de la voluntad o aquello que impulsa la voluntad.	Responden a móviles que instan al cuidado del cuerpo humano.	Referido a la superación personal de los complejos, baja autoestima y susceptibilidad.	Móvil que activa la capacidad interpersonal y el deseo de conocer los planos de la expresión humana.	Responde a la búsqueda de la trascendencia y de valores que eleven las actuaciones.
<b>Por la actitud del sujeto</b>	Poco motivada	Motivada y muy motivada		
Referida a las disposiciones o creencias para activar la voluntad.	Referida a las causas que deficientemente motivan la voluntad para emprender.	Referida a las causas programáticas que fortalecen la voluntad para emprender.		
<b>Por la meta</b>	Inmediata	Mediata	Largo plazo	
Define la resolución temporal por persistir en la consecución de lo que se desea emprender.	Voluntad a corto plazo, la resolución temporal escasamente duradera.	Voluntad a mediano plazo, la resolución temporal fluye entre altibajos e inseguridades que dura sólo un poco más que la anterior.	Voluntad a largo plazo, cimentada en la actitud motivada cuyo móvil es trascendente capaz de sobreponerse hasta alcanzar lo emprendido.	
<b>Por la génesis</b>	Centrífuga	Centrípeta		
Referida al temperamento y a la educación recibida.	Voluntad que se acciona por el temperamento.	Voluntad que se acciona por la educación de la infancia, la adolescencia imprimiendo un modelo de identidad personal al deseo de alcanzar la meta.		
<b>Por su fenomenología</b>	Intencional	Aprobación	Reflexiva	Interés (de interesarse)
Referida a las manifestaciones del deseo de alcanzar lo que se ha emprendido.	Referida a los motivos que accionan la voluntad.	Referida a las valoraciones positivas que refrendan el deseo de sostener el emprendimiento.	Referida a la capacidad de someter al análisis y la síntesis los motivos de la voluntad.	Referida a la facultad de escoger de entre varias posibilidades una, la que más deseo de emprender cause.

4 Este tipo de voluntad es una adaptación mía a la propuesta por Rojas que denomina voluntad capaz de superar las frustraciones.

5 Este tipo de voluntad es una adaptación mía a la propuesta por Rojas que denomina: voluntad para terminar bien la tarea comenzada.

La tipología de voluntad que se ha mostrado en el cuadro No. 1. recoge la mayoría de los tipos de voluntad de Rojas pero las concepciones de cada uno de ellos como el mismo cuadro, configuran mi comprensión respecto a los mismos. Si bien se presentan diferentes maneras de ver la voluntad, en ellas se observa una determinante recurrente que las acompaña sin distinción alguna: esta es, el deseo.

El deseo es la categoría analítica de la voluntad que emerge de los tipos de voluntad; por ello, es necesario afirmar algo sobre esta versátil categoría.

Rojas afirma que «desear es apetecer algo que se ve, pero que depende de las sensaciones del exterior» (Rojas, 1999). Tales sensaciones no siempre se refieren a los sentidos y su satisfacción; en perspectiva, de la construcción del proyecto de vida, asimilo el deseo como un acto deliberativo, esto es «tener como objeto algo que se halle en nuestro poder tras deliberación. En rigor, lo que se llama «elección» o «preferencia» es un «deseo deliberado» (Ferrater, 2001). En esta perspectiva, afirmo que el deseo es la aspiración encarnada en el conjunto de acciones volitivas para el logro de lo que se emprende, para nuestro caso el proyecto de vida de ciudadanía. En tal sentido, la voluntad se «manifiesta en el acto de decisión y de intención, y del afecto -deseo-» (Vigotsky, 2004) que todo ser humano dimensiona como fuerza vincula a su corporeidad y a su capacidad de abstracción para el logro de lo que ha decidido emprender.

♦ **Fundamentación ética de la voluntad para la formación ciudadana.** Si al hablar en la construcción del proyecto de vida de la formación para la voluntad ciudadana y en ella del deseo de ser ciudadano, inevitablemente debe presentarse una mirada ética al deseo para dimensionarlo en favor de la ciudadanía de manera crítico-reflexiva.

La mirada crítico-reflexiva al *deseo*, debe hacerse desde una concepción ética que responda a la comprensión del mismo desde su origen filosófico. Savater nos dice que tal concepción es el denominado *vitalismo*. Reconsideremos el concepto filosófico de vitalismo como «toda admisión de un *principio vital*, de una *fuerza vital* irreductible a los procesos físico-químicos de los organismos» (Ferrater, 2001) y observémoslo en la relación con la ética.

Fernando Savater al respecto afirma que el vitalismo tiene dos formas distintas de verse desde la ética: la vitalidad como el criterio último de valoración moral de los actos humanos y la vitalidad como fundamento de todas las éticas en cuyo seno origina los valores morales.

Si se asume la primera distinción, el vitalismo es una ética y si se decide por la segunda distinción, el vitalismo es «la clave para comprender el sentido de las recomendaciones y prohibiciones de cualquier ética» (Camps, 1992). Pero lo que es recurrente en ambas distinciones es el supuesto básico: *todo lo existente quiere -desea- perseverar en su ser*. Tal aseveración en la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía como un proyecto moral permite observar, que la categoría vital del deseo «guarda continuidad con procesos instintivos, es decir: no deliberativos, que lo subyacen y preceden» (Camps, 1992) pero que los *prolonga y estiliza*.

Tal prolongación y estilización de los instintos se sucede con el querer o mejor con el desear, que convierte el ser en un deber ser moral -valor ético-. En palabras de Savater, «el quiero del hombre es el equivalente en ética del *fiat* divino que, según el libro del Génesis, originó el mundo y sus huéspedes» (Camps, 1992). Quizás otra cita aclare la anterior. En palabras del mismo autor: «*ser es vivir, vivir es querer vivir, y querer vivir es no saber del todo cómo vivir, es decir, tener que articular racionalmente el deseo primordial y decidir cómo vivir entre diferentes y*

aun opuestas *formas de vida*». El deseo se configura entonces en el «juego» de la voluntad por decidir algo y en él interviene la conciencia de la razón que le otorga una intención y la necesidad instintiva, forma primaria del deseo.

Tal perspectiva, evoca la concepción de ética con la pretensión de que ésta nos permite discernir entre lo debido y lo indebido, lo bueno y lo malo, y este sentido alojado en el vitalista moral «asegura que lo debido es cuanto colabora con la vida para magnificarla y asegurarla, siendo indebido y malo cuanto lo compromete y la desmiente» (Camps, 1992). Así, el proyecto de vida moral para la ciudadanía, discierne el deseo como la manifestación estilizada en términos de la representación y juego simbólico; «diríamos casi el vitalismo cultiva las metáforas de la vida o si se prefiere, que pone el criterio moral en la vida considerada como metáfora de sí misma» (Camps, 1992). El vitalismo ético, entonces imprime los siguientes rasgos en el proyecto de vida moral para la ciudadanía:

1. El valor de la vida como algo incuestionable, sin requisitos previos.
2. La actuación para vivir como algo en sí mismo deseable y básicamente placentero a pesar de las frustraciones y límites.
3. La búsqueda de lo original y creador por encima de lo rutinario.
4. «Configuración del criterio valorativo a componentes dinámicos de la subjetividad como las pasiones, los sentimientos, en general todo lo relativo a la afectividad y sensibilidad humanas» (Camps, 1992).
5. La afirmación del placer que permite experimentar «con mayor o menor plenitud la afirmación de la vida (...) de aquellos placeres sencillos, fruga-

les, caracterizados por un bienhumorado contento sin ansiedad (...) y los de reconocimiento público de la propia excelencia, gloria, triunfo sobre los rivales, ejercicio contundente del mando o de la influencia, creación artística, etc.» (Camps, 1992).

6. Aceptación del placer pero también del dolor como una condición que lleva al placer.

Y el más importante rasgo, «la ausencia en su planteamiento moral de nociones tan prestigiadas por otros como las de la obligación, culpa o sanción». Diríamos que la ética vitalista concibe la «obligación» y el «deber» moral desde la pertinencia natural de conducirse moralmente, «pero no es obligatorio ante ningún tipo de instancia interna o externa capaz de sanción» (Camps, 1992); es decir que las únicas razones morales que obligan a comportarse moralmente son todos los deseos que colaboran con la vida para *asegurarla* o todo lo que contribuye al sostenimiento de ella.

## LA LIBERTAD PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

De la mano con la concepción del vitalismo ético, la libertad ha de ser entendida como la expresión ética de un hombre libre que actúa por motivos alejados de los castigos, de los premios o de una autoridad que le limite la opción de decidir por sí mismo el «sí» o el «no» en el abanico de posibilidades que llevan a elegir por algo; lo cual hay que analizar con cierto cuidado, pues de lo que se trata es de decidir desde la autonomía (regulación moral<sup>6</sup>) que concede el vivir en comunidad o en convivencia<sup>7</sup> para darle el sentido correcto a la postura vitalista desde la libertad.

6 Obediencia de cada cual a su conciencia «mayoría de edad» moral. Intenta incorporar una aproximación al grado de desarrollo moral. (Mockus, 2003).

7 Integra indicadores sobre acuerdos, reglas (morales, legales y culturales), confianza y no asimetría. Indicadores de no violencia sirven como variable de contraste (Ibíd).

El concepto de libertad, recurriendo a Ferrater para aproximarnos a una comprensión de ésta, ha sido entendido «como posibilidad de autodeterminación; como posibilidad de elección; como acto voluntario; como espontaneidad; como margen de indeterminación; como ausencia de interferencia; como liberación frente a algo; como liberación para algo; como realización de una necesidad» (Ferrater: 2001). Como puede advertirse, el concepto de libertad es complejo para determinarse por una sola definición. A lo que puede acudirse es a la característica que la constituye y que parece determina la decisión. Desde esta determinante, podría afirmarse que la libertad es *posibilidad de decidir y al decidirse, de autodeterminarse* pero en compañía.

En compañía de la sociedad en que la persona vive, es más, convive. Y en tal sentido, al decir de Savater, «*no hay libertad sino pruebas de libertad*». Las pruebas, parafraseando a éste filósofo, se ven en dos manifestaciones humanas: (a) en la capacidad humana de saber que se elige y por ende de *rechazar*, además condicionada -la libertad de elegir- por la incertidumbre de los motivos que la determinan en la convivencia y (b) en la creación que deja el elegir algo (Savater, 2003). La libertad del presente está configurada por el ejercicio creado de una libertad anterior que determina la nuestra: actuamos libremente condicionados por lo ya creado y estas creaciones las actualizamos en la libertad del decidir el presente.

El escenario básico de estas dos manifestaciones humanas, se titula *vulnerabilidad humana*. «Somos animales *racionales* pero también *dependientes*. El empeño de nuestra libertad no consiste en la mayoría de los casos en utilizar gozosa y lúdicamente nuestro superávit fuerza, sino en intentar remediar nuestras carencias y paliar por medio del auxilio mutuo debilidades constitutivas, por tanto recurren-

tes» (Savater, 2003). La libertad en el acto humano de elegir consiste en *liberarnos* de los *vaivenes de la naturaleza* y para ello, nuestra memoria simbólica refuerza *nuestra dependencia de los vínculos sociales*. Digamos que la vida en sociedad, que es convivir, posibilita el desarrollo de nuestra libertad por cuanto nos aleja del mundo de la naturaleza primaria para controlarla, situarla y darle y darnos sentidos de coexistencia recíproca.

El ejercicio de la libertad humana, entonces se da en el convivir. Esto nos dice que la libertad tiene hon- das implicaciones en la colaboración humana para compartir un mismo contexto geográfico, cultural, político, social, trascendental y económico de índole local, nacional o global. Y que para la promoción de la colaboración humana, se diseñó el primero y básico auxilio que unifica nuestras fortalezas simbólicas, la norma social, que «nos proporciona un punto de partida y un apoyo que potencie nuestra libertad de acción, suavizando las elecciones irremediables entre vida o muerte» (Savater, 2003).

La libertad es acción de convivir, es elección libre de «estar» y «sentir» en sociedad. Las implicaciones del ejercicio de la libertad de convivir hallan asidero en el diseño que unifica nuestras fuerzas simbólicas y con éstas, me refiero a las normas. En tal sentido, debe comprenderse que convivir «implica acatar normas compartidas y generar y respetar acuerdos. Implica también tolerancia y confianza» (Mockus, 2003).

La norma entonces es la categoría analítica que configura la libertad humana. Y ella, se acoge por los ciudadanos y sus sociedades a través de la *confianza* y de la *previsibilidad del comportamiento del otro*. Mockus distingue una serie de normas, que él denomina, *reglas y regulación*, para cubrir tanto normas jurídicas<sup>8</sup>, reglas culturales<sup>9</sup> explícitas o implícitas

8 Fuerza de la ley y ley percibida como un acuerdo (Ibíd).

9 Obediencia a reglas sociales del medio o del grupo y compatibilidad de esas reglas con la ley y conciencia personal (Ibíd).

y autorregulación moral; normas, reglas y autorregulaciones que configuran la convivencia humana. (Mockus, 2003).

La perspectiva que se ha tejido de libertad nos lleva a afirmar y acoger el sentido que Mockus ofrece para saberse que se convive, esto es, para reconocer que soy libre porque decido estar y sentir en compañía y realizarme plenamente como humano. Así, la elección de convivir significa seguir reglas, presumir la competencia del otro, presumir la buena voluntad del otro a partir de la presunción de la competencia del otro y de su buena voluntad, generar expectativas hacia los otros, cumplir las expectativas a partir de la generación de expectativas y de cumplirlas, producir confianza y cumplir las expectativas que inducen a las reglas, a la presunción de la competencia y la buena voluntad de los otros (Mockus, 2003).

El ciclo de convivencia evidencia que éste funciona en la elección libre de estar y sentir en compañía siempre y cuando se celebren y cumplan acuerdos, y que los consolidados proporcionen confianza<sup>10</sup>, logrado la regulación de la ley, la moral y la cultura ciudadana; sin embargo, según Mockus «la capacidad reguladora de la ley, moral y cultura sobre los individuos debe ser *armónica* en el sentido de que incluya tolerancia entendida como *pluralismo moral y cultural*<sup>11</sup> (aceptación de individuos o condiciones morales o culturales distintas a las propias, una misma ley compatible con varias morales personales y varias tradiciones culturales) y excluya la aprobación cultural o moral de comportamiento ilegales» (Mockus, 2003).

Además, continúa Mockus, toda convivencia implica tres conceptos que accionan el ciclo propuesto, a saber: «1) las razones por las que se siguen reglas y se cumplen acuerdos: gratificación<sup>12</sup> Vs. sanción; 2) la diferencia entre la autopercepción y la percepción que se tienen de los demás (me regulo más internamente, me autorregulo, soy autónomo, los demás se regulan más bien por la ley o cultura sea externamente, no se autorregulan, son heterónomos); 3) el hecho de infligir o recibir violencia o amenaza de violencia para resolver problemas o celebrar y cumplir o hacer cumplir acuerdos. Son tres acciones que tocan la motivación intrínseca para optar por la vivencia en compañía, insoslayables en el ser humano porque es un «animal social».

♦ **Fundamentación ética de la libertad para la formación ciudadana.** Adela Cortina afirma que la libertad, junto con la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, son los valores que componen la ética cívica; esto es, los valores indispensables para la ciudadanía; descubrir el valor social, del que nos interesa, la libertad, constituye la atención de este apartado.

Cortina hace un barrido histórico de la libertad y nos permite hallar:

1. Que la libertad fue el primer valor defendido por la Revolución Francesa.
2. Que existe una sinonimia amplia de la libertad que toca a la ciudadanía, a saber:
  - a. Libertad como participación, cuyo significado es *participación en los asuntos públicos*, derecho a tomar parte de las decisiones comunes, después de la deliberación.

10 La confianza interpersonal otorgada y recibida. Los demás confían en mí. Yo confío en los demás. Confianza en las instituciones. Confianza en autoridades. Para llegar a acuerdos construyeron ambas partes confianza (Ibíd).

11 Tolerancia a diversidad en asuntos de conciencia y de tradición cultural (Ibíd).

12 Atribución de mayor fuerza reguladora a premios que a castigos. Cumplimiento de reglas y acuerdos por las buenas. Los demás cumplen reglas y acuerdos por las buenas (Ibíd).

- b. Libertad como independencia (siglos XVI y XVII). *La libertad de los modernos* ligada al surgimiento del individuo y al individualismo. Se toma conciencia de que los intereses del individuo son diferentes de los de la comunidad y aparecen diversas libertades: *libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de reunión, etc.* En ella, cada persona disfruta de la vida privada.
- c. Libertad como autonomía (Siglo XVII, la Ilustración). Libre será la persona que es autónoma, es decir, capaz de darse sus propias leyes. Los que se someten a leyes ajenas son heterónomos, son esclavos y siervos; mientras que aquellos que se dan sus propias leyes y las cumplen son verdaderamente libres (Cortina, 1997).

Afirmemos al decir de Savater (2003) que la libertad de ciudadanía se circunscribe al «estado de cosas del que parte el individuo, el conjunto de iniciativas compatibles con tal estado de cosas y el acto de voluntad con el que decide elegir una», aseveración que recoge la perspectiva de libertad como autonomía.

Las implicaciones de esta libertad, que parece configura las relaciones de libertad ciudadana en nuestro tiempo, son: 1) aceptación *a priori* del estado de cosas que se hallan en el mundo, que para nuestro caso, son las leyes, las normas legales y culturales y los procesos de autodeterminación moral tejidos por la educación en la familia y luego en la escuela; 2) la posibilidad de la actualización del estado de cosas halladas al nacer: innovaciones generacionales que simplemente buscan dar respuesta a los nuevos estados de símbolos que conforman los ideales prácticos para convivir y realizarse humanamente; 3) la facultad de elegir u optar e imaginar de acuerdo al conocimiento de lo que se desea elegir para hacerlo proyectivo.

Sin embargo, estas tres implicaciones deben entenderse en el desarrollo del ser humano según el desarrollo cognitivo para una mejor mediación de la libertad

en la práctica mediadora. Kohlberg, estudioso de la evolución moral del hombre a través de 20 años de investigación con 75 jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 10 y 16 años, facilita la comprensión. Los dilemas que aplicó Kohlberg y las preguntas centrales a la población mencionada, le indicaron que los jóvenes tenían mayor inclinación por responderlas no desde razonamientos sino desde sus decisiones, esto es, desde la libertad del vivir; tal hallazgo permite afirmar que existen unos niveles de razonamiento que están relacionados con unos niveles cognoscitivos que denominó niveles de razonamiento moral.

Nivel 1. Moralidad preconconvencional (entre 4 y 10 años). Los niños, bajo controles externos, obedecen las normas para recibir premios o evitar castigos. Los estadios se denominan preconconvencionales o egocentricos, en ellos se desarrolla la moral heterónoma.

Nivel 2. Moralidad convencional (entre los 10 y 13 años). Los jóvenes han internalizado los estándares de las figuras de autoridad; obedecen a las reglas para agradar a otros o mantener el orden. Los estadios se denominan expectativas interpersonales y sistema social, en ellos se desarrolla la moral autónoma.

Nivel 3. Moralidad postconvencional (entre 13 y más años). La moralidad es totalmente interna; la gente reconoce ahora conflictos entre estándares morales y elige entre ellos. Los estadios se denominan contrato Social y principios éticos universales (Papalia, 1996).

## LA OPCIÓN PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

La «opción», parece, guarda estrecha relación con la libertad y con la voluntad quizás porque ella tiene en sí misma la categoría analítica de la elección que todo ser humano autónomo de manera voluntaria usa para convivir.



En tal sentido, la «opción» o el «valor de elegir» define lo característico del ser humano; pero, ¿qué la define? Savater nos los dice: «el ser práxico», esto es la acción humana. Lo que define al hombre y a la mujer es su capacidad de optar, pero ella se da en la realización de la actuación humana, por cuanto, el hombre y la mujer «quiere hacer cosas y hace cosas que quiere».

Savater afirma parafraseando el pensamiento aristotélico de la Ética a Nicómaco que «los animales no «actúan». De modo que «actuar» debe ser algo más que alimentarse y reproducirse (...) actuar, no es sólo ponerse en movimiento para satisfacer un instinto, sino llevar a cabo un proyecto que trasciende lo instintivo hasta volverlo irreconocible o suplir su carencia» (Savater, 2003). De tal manera, optar equivale al uso de la libertad de elegir algo pero de manera intencionada; esto es: transformadora. La opción transforma la vida de la persona humana y la del contexto en donde ella se desarrolla. Al poseer intencionalidades, la opción, encarnada en la persona, activa la realidad misma, *la pone en marcha de un modo que sin él nunca hubiera llegado a ocurrir*.

La opción entonces afronta las *pautas vegetativas y los instintos programados por el telos* que lleva implícito. La finalidad de la opción demarca los límites de la predeterminación genética que afirma Savater: tenemos una misma y muy cercana filiación con los chimpancés y que no nos aleja del cerdo o del gusano. La opción aleja la presunción determinista del parentesco zoológico de la especie humana. Al respecto, Savater afirma: «cuanto más se demuestre nuestra continuidad genética con otros animales, más obvio resulta que nuestra flagrante discontinuidad en el campo de las acciones debe provenir de otros elementos no identificables en el ADN» (Savater, 2003).

La opción por la ciudadanía, además, contribuye a lo que dijo Savater. Esta clase de opción impulsa al

ser humano desde su libertad y voluntad a mantener una constante comportamental de índole simbólico: el *vencimiento* de la violencia o de los instintos naturales de supervivencia por la capacidad de elegir u optar por una «contraprogramación» simbólica, como es la de convivir en sociedad, advertir la necesidad de crear acuerdos, confiar.

Precisamente, la necesidad de crear es la esencia fundamental de la opción humana. La opción lleva a actuar y la actuación se da en la acción, pero ésta última «no es fabricación de objetos o de instrumentos sino creadora de humanidad. La praxis es autopoietica: la principal industria del hombre es inventarse y darse forma a sí mismo» (Savater, 2003). La opción encarnada en la acción humana configura la conciencia del proceder humano para «ser más»; las acciones son intencionadas y dinamizan las ideas que el hombre tiene de sí mismo, de los demás y de los contextos que habita transformándose y transformando.

La posibilidad de optar responde a lo que Rousseau dijo acerca de la perfectibilidad humana «sobre la que se funda la posibilidad de la educación pero que presente como contrapartida inevitable la posibilidad de corrupción, su degradación del primigenio e irrecuperable estado de naturaleza» (Savater, 2003). La opción por la ciudadanía precisamente evoca la elección por lo que «asegura que lo debido es cuanto colabora con la vida para magnificarla y asegurarla, siendo indebido y malo cuanto lo compromete y la desmiente» (Camps, 1992).

♦ **Fundamentación ética de la opción por la formación ciudadana.** El «ideal de la ciudadanía cosmopolita», en donde los ciudadanos se saben diferentes pero a su vez sujetos de inclusión, evidencia la prioridad de optar por un «aprender a convivir» de forma distinta a la teoría del individualismo con que funciona nuestro sistema económico actual.

La opción ética por una ciudadanía cosmopolita exige elegir que «los bienes del universo, son producto de personas que viven en sociedad y por tanto, son bienes sociales (...) que deben ser socialmente distribuidos» (Cortina, 1997) para activar el sentido de pertenencia o sentido de la adhesión a la sociedad humana, desde el concepto y aplicación de la justicia.

Esta opción ética evoca la opción por un proyecto político titulado «ciudadanía». Que en palabras de Savater, es «la forma de integración social participativa basada en compartir los mismos derechos y no en pertenecer a determinados grupos vinculados por lazos de sangre, de tradición cultural, de status económico o de jerarquía hereditaria» (Savater, 2003). La ciudadanía global como opción de ciudadanía entonces no es una simple yuxtaposición de idiosincrasias, sino el marco institucional en el que se garantiza la libre convivencia de intersecciones y permutaciones culturales, políticas, económicas, sociales y trascendentes.

Optar por una ciudadanía global es afirmar que la estructura de ciudadanía en una sociedad debe preservar unos referentes sólidos de cohesión social como la pervivencia de la democracia basada en la igualdad de derechos, un modelo cívico de inclusión, que de cuenta de que «lo que mantiene unida a una sociedad no es la religión común, la raza, la etnia, la lengua o la cultura, sino un acuerdo normativo respecto al imperio del derecho y la creencia de que somos individuos iguales y portadores de los mismos derechos» (Savater, 2003).

Recurramos nuevamente a Savater que aplica su pensamiento para la opción ética de una ciudadanía global cuya esencia es de urdimbre política: «elegir la política es aspirar a ser sujeto de las normas sociales por las que se rige nuestra comunidad, no simple objeto de ellas. En una palabra, tomarse conscientemente en serio la dimensión colectiva de nuestra libertad individual» (Savater, 2003).

## EL AMOR PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Ferrater dice que el término «amor» se usa para designar diversas actividades: el amor es visto, según los casos, como una inclinación, como un afecto, un apetito, una pasión, una aspiración, etc. Es visto también como una cualidad, una propiedad, una relación. Se habla de muy diversas formas del amor: amor físico, o sexual; amor maternal; amor a Dios, etc.» (2001). Sin embargo, lo que lo define en términos de la construcción de un proyecto de vida para la ciudadanía en palabras de Humberto Maturana debe entenderse como «el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno» (2002); en donde la libertad y la voluntad para la convivencia reclaman la decisión de amar asumiendo las acciones correspondientes para adoptar normas compartidas y acuerdos que nos legitiman a unos y otros como legítimos todos en la vida social.

En tal sentido, el amor se configura por las emociones que «abren camino a la responsabilidad de vivir» y a la confianza, que según, Maturana, es el fundamento del vivir mismo; confianza que se gesta en el acordar y asumir, pactos o alianzas y normas, respectivamente, para la construcción del proyecto de vida para la ciudadanía, en una actitud «en la cual uno se encuentra en una relación sin preguntarse por su legitimidad porque ésta de partida está aceptada» (Maturana, 2002). Así, la confianza es el fundamento de la convivencia social, cualquiera que sea el ámbito y la multidimensionalidad de ella.

La generación de confianza que se celebra a través de los acuerdos y se cimentan en el cumplimiento de las expectativas (Mockus) estarían vacías de humanidad y de la misma confianza, si desde la concepción del amor que aquí se enuncia, no se sostenga por la categoría analítica del servicio.

El servicio es la expresión del conjunto de acciones que diseñamos para exteriorizar el amor, esto es, la necesidad de convivir o de aceptar a los otros como legítimos otros en convivencia con uno. El servicio, entonces, es la síntesis que dimensiona la praxis del vivir en común unidad con otros. Aún más, éste otorga el sentido o el conjunto de significados que damos a nuestras actuaciones más allá de las gratificaciones o sanciones extrínsecas que regulan la adhesión a la consecución de un proyecto de vida personal y ciudadano. Argumentos que se hallan en Thomas Nagel, cuando afirma «que en la naturaleza humana existen principios morales que plantean el deseo y la acción como condiciones racionales que derivan de una exigencia básica de altruismo» (Nagel, 2004).

Pero para llegar a la realización de las acciones del amor humano y por ende del servicio, el ser humano requiere vivir seis formas escalonadas, que según Miguel De Zubiría, son: el maternal, que dimensiona las primeras manifestaciones amorosas dadas por la madre garantizando las primeras percepciones de confianza en el naciente humano para adaptarse al nuevo ambiente; el fraternal-paternal que dimensiona a la nueva persona en el conocimiento de la autoridad y el respeto a normas básicas que rigen la cotidianidad humana; el compañerismo, que materializa la necesidad humana por sentirse valorado por los próximos y valorar a éstos; la amistad, que conjuga el compañerismo en un estadio de confianza superior, en donde el compartir no se vehicula por las actividades diarias sino por acciones emotivas que necesitan comentarse para sentir apoyo; el amor de pareja heterosexual que configura la proximidad de género en el legitimar a otro, como uno en mi convivencia, de forma íntima; y la familia que es la síntesis de los seis niveles por los que pasa la formación natural del hombre para el amor y por ende para el servicio.

Es menester afirmar que «la primera y fundamental relación de amor se teje desde el sexto mes de

vida, entre la madre y el bebé. La segunda relación amorosa, entre el infante y su padre, familiares y hermanos. La tercera, entre el estudiante de escuela primaria, sus profesores y sus compañeros. La cuarta entre adolescentes, los grupos y el primer genuino amigo. La quinta, entre el adolescente tardío y su novia o visceversa. La sexta, al establecer un nuevo nicho familiar y el recrear el terminable ciclo del amor... de donde provenimos todos, sin distingos de clase social, origen, ni religión... hasta ahora!» (Zubiría, 1999).

Según Miguel de Zubiría, la relación afectiva entre seres humanos requiere la participación de tres subprocesos: sentir (sentimientos), conocer (conocimientos), compartir (actividades). «El primer componente cumple la función de comprensión emocional-afectiva, que dispone la sensibilidad requerida para apreciar, estimar y valorar, percibiendo a los demás seres humanos como valiosos, dignos y queridos». El segundo, consiste en aplicarle al otro instrumentos de conocimientos psicológicos: (noción, proposición y concepto) “conceptualizarlo”. “El tercer componente se refiere a las competencias o destrezas impersonales que nos ayudan a iniciar, profundizar, mantener y concluir relaciones interpersonales”, es decir; saber que decir cuando deseamos la aceptación de alguien, cuando queremos convencer a alguien, cuando no queremos hablar con alguien. Cuando una persona aplica estos tres componentes a sus relaciones interpersonales, es porque esta persona aplica la técnica del amor (Zubiría, 1999).

El amor y en él, el servicio requieren de la potenciación de las inteligencias intrapersonales e interpersonales para la consecución del proyecto de vida para la ciudadanía. La inteligencia intrapersonal porque «permite comprenderse y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales». La inteligencia interpersonal porque «permite comprender y trabajar con los demás» para

el pleno desarrollo de la capacidad de servir para la ciudadanía (Gardner, 1995).

♦ **Fundamentación ética del amor para la formación ciudadana.** En la configuración de la ciudadanía cosmopolita es necesario incluir, en la esfera del amor y su expresión, el servicio ciudadano, otro valor cívico, el de la solidaridad.

La solidaridad según Cortina tiene dos tipos de expresión: «1) en la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa, ya que del esfuerzo de todas ellas depende el éxito de la causa común; y 2) en la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por las empresas o asuntos de esas otras personas» (Cortina, 1997).

La realización del servicio en la convivencia se legitima en la ciudadanía a través de la praxis de la solidaridad. Esto debe observarse con detenimiento: la convivencia plantea una solidaridad en la que «las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo» (Cortina, 1997). Por cuanto la solidaridad, en manos de un grupo que actúa para su propia supervivencia, pasaría por encima de otros que también lucharían para sobrevivir en medio de la gran competencia intrasolidaria de cada grupo.

Citando a Savater, la solidaridad consiste en elegir la humanidad y esto significa «optar por un proyecto de autolimitación en lo que podemos hacer, de

simpatía solidaria ante el sufrimiento de los semejantes y de respeto ante la dimensión inmanejable que lo humano debe conservar para lo humano» (Savater, 2003).

## CONSIDERACIONES FINALES

Definidos los conceptos que iluminan los marcos de referencia se procede a crear una ruta de seis talleres y dos entrevistas; una inicial cuyo sentido fue la recolección de datos sobre los sentidos que los estudiantes tienen de proyecto de vida y otra final, cuyo objetivo era evidenciar el impacto que los talleres causaron en los sentidos iniciales del proyecto de vida y las nociones que los estudiantes crearon sobre ciudadanía. Los seis talleres permiten aportar conocimiento en el campo teórico que relaciona la formación en ciudadanía y la implementación de prácticas de mediación, que permita avanzar en la comprensión tanto del proceso de cambio de actitudes y sentidos de la función de maestros y educadores como de las categorías y énfasis de una ciudadanía activa, a través de una intervención intencionada, diseñada y aplicada. También contribuye con nuevo conocimiento, avanzando en el campo teórico que analiza la influencia de las creencias, opiniones, percepciones y conceptos individuales en los procesos de ciudadanía activa. Además, de construir una propuesta de prácticas de mediación para la formación ciudadana, para niños, niñas y jóvenes claramente sistematizada, con materiales de apoyo y con las condiciones de difusión para diversos contextos institucionales.

**TABLA 3.** DIMENSION PROYECTO DE VIDA.

Talleres Objetivo general	Objetivo específico	Categorías Definición
1 Misión: explicitar los sentidos y significados que tiene el joven ciudadano de sí mismo, en su presente.	Identificar actitudes que reflejan los sentidos y significados de la vida del niño en su presente.	Actitud: es la derivación de un sentimiento. Son emociones dotadas de pensamiento, estables y permanentes; son sentimientos generalizados y dirigidos a grupos de personas. Las acciones requieren instrumentos de conocimiento proposicionales, esto es, predicados que predicán sobre una clase, no sobre objetos, ni individuos únicos
2. Visión: explicitar los sentidos y significados que tiene el joven ciudadano de si mismo en el futuro.	Crear una anticipación positiva hacia las experiencias de futuro.	Anticipación positiva: capacidad de prever el futuro desde la memoria del ser, para observan las metas a corto y largo plazo de forma individual.
3. Voluntad: desarrollar la voluntad para la consecución de los objetivos de vida de acuerdo a un plan previo.	Observar las manifestaciones del deseo para el diseño del proyecto de vida.	Deseo de desear: pretender algo, desde el punto de vista afectivo, sentimental, aquello que se manifiesta en la vertiente cordial de uno, pero que deja huella, pues pronto decrece la ilusión que ha provocado en nosotros. Se produce en el plano emocional. Desear es apetecer algo que se ve, pero que depende de las sensaciones del exterior.
4. Libertad: observar la psicología al joven en los tipos de normas existentes para que asuma la vida social y actúe asertivamente en ella.	Identificar las normas premio-control. Identificar las normas agrado. Identificar las normas consenso.	Normas: reglas que posibilitan el conocimiento del conflicto entre dos estándares socialmente aceptados que ayuda a tomar conciencia, además, de la toma de decisión por uno de ellos. Son las reglas internalizadas por la decisión de mejorar la sociedad.
5. Opción: propiciar el conocimiento de las opciones para el diseño del proyecto de vida personal.	Identificar las prioridades, objetivos, metas del proyecto de vida.	Opción: acto de elegir las prioridades para la consecución del proyecto de vida.
6. Amor: llevar al joven a la construcción del proyecto de vida al servicio de los demás.	Identificar las acciones de servicio para la construcción del proyecto de vida.	Servicio: es la voluntad de actuar en consideración del interés de otras personas, sin necesidad de motivos ulteriores o de interés propio.

**TABLA 4.** ENTREVISTA.

Categorías	Preguntas
Actitudes	¿Para qué trabajas/estudias? ¿Cómo te ves en 20 años? ¿Qué deseas hacer con tu vida en este momento? ¿Qué quieres ser de adulto? ¿Para qué quieres ser _____?

## BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. «Enseñar a pensar la ciudad.» *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós (2002).
- - -. Villa, A. «La ciudad revisitada» *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires: Paidós. Citado en *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós (1998).
- Barwise, J. y Perry, J. *Situaciones y Actitudes*, Madrid: Visor, 1992.
- Berger, P. y Luckmann, T. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1983.
- Cajiao, F. *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio, 2004.
- Camps, V. *Concepciones de la ética*. Valladolid: Trotta, 1992.
- Cedeño, B. *El papel del docente en el estímulo al proceso metacognitivo del estudiante en la resolución de problemas*. CD Rom: Ilustrados.com.
- Constitución Política de Colombia. Bogotá: Panamericana, 1998.
- Cortina, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.
- Coll, C. «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós (1990).
- Escalante, A. *Medición de Actitudes. Teoría y Técnicas*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1989.
- Ferrater, M. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel Filosofía, 2001.
- Feuerstein, R.; Hoffman, B. y Miller, R. *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- Garay, L. *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. Talleres del Milenio. Bogotá: Agenda Colombiana de Cooperación Internacional y UNDP, 2002.
- Googstein, L. *Planeación Estratégica Aplicada*. Bogotá: McGraw Hill, 1998.
- Guiseppe, S. *Proyecto de vida*. Madrid, Atenas, 1994.
- Grupo de Investigación de la Línea de Investigación Ciudadanía, Valores y Educación Popular, Documento «Prácticas pedagógicas de mediación en una propuesta intencionada para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, 2006.
- Hoyos, G. «Formación Ética, Valores y Democracia.» Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: Colciencias, Socolpe, Procesos Editoriales ICFES, 2000.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Guadarrama, G. *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. La Habana: Ciencias Sociales, 2002.
- Gutiérrez, P. *Entrenamiento cognitivo en el primer ciclo de la educación primaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.
- Martínez, J. *Arpa: notas para cursos de profesores*. Madrid: Bruño, 2002.
- Maturana, H. y Nisis, S. *Formación Humana y capacitación*. Santiago: Océano, 2002.
- - -. y Bloch, S. *Biología del emocionar y alba emoting*. Santiago: Océano, 1996.
- - -. *El sentido de lo humano*. Santiago: Océano, 2002.
- Ministerio de Educación Nacional, *Formar para la ciudadanía... isí es posible! Lo que necesitamos saber y hacer*. Bogotá: MEN, 2004.

- . *Apropiación de estándares de competencias básicas y ciudadanas*. Talleres regionales. Proyecto MEN, Bogotá: Ascofade, MEN, 2005.
- . «Ley General de Educación. Ley No. 115 de 1994» *Legislación educativa para docentes*, Bogotá: Ediciones Educación Siglo XXI (1999).
- Mockus, A. *et al. Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio, 2001.
- . y Corzo, J. *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: Unibiblos, 2003.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000.
- Nagel, T. *La posibilidad del altruismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Navarro, P. y Redondo, C. *Normas y actitudes normativas*. México: Fontamara, 2000.
- Niño, S. *Territorios del miedo en Santafe de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1998.
- López, B. y Recio, H. *Creatividad y pensamiento crítico*. México: Trillas, 1998.
- Papalia, D. y Wendkos, S. *Desarrollo humano* (6ª Ed.). México: McGraw Hill, 1996.
- Paquay, L., Altet, M. *et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Piaget, J. e Inhelder, B. *El diagnóstico de razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra, 1971.
- Rojas, E. *La conquista de la voluntad como conseguir lo que te has propuesto*. Bogotá: Planeta, 1999.
- Saldarriaga, O. *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Santibañez, E. *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula*. Navarra: EUNSA, 2004.
- Savater, F. *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel, 1992.
- . *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Scoot, C. *Visión, valores y misión organizacionales*. México: Iberoamericana, 1999.
- Serrano, G. «¿Qué dice la investigación científica sobre mediación?» *Revista de Psicología del trabajo de las organizaciones* 12 (2-3). Madrid: Universidad de Santiago de Compostela (1996).
- Sovernigo, G. *Proyecto de vida*, Madrid: Atenas, 1994.
- Tébar, L. *El perfil del profesor mediador*, Madrid: Santillana Iberoamericana, 2003.
- Zubiría, M. *Qué es el Amor*. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1999.
- Universidad de La Salle. «Formación de ciudadanos y estructuras de poder en la escuela en tres instituciones educativas del Distrito Capital», Bogotá, 2004.
- Vygotsky, L. *Teoría de la emociones*, Madrid: Akal, 2004.
- . *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo, 1979.