

Programa “Ética a través del Currículo”

- Electivas en Ética y Formación Ciudadana
- Cursos de Ética Profesional (EP)
- Electivas en Razonamiento Moral

Centro de Ética y Democracia

Universidad Icesi

BORRADOR DE TRABAJO

Contenido

<i>¿Qué es el “Programa de ética a través del Currículo”?</i>	4
I. Presentación:	4
A. Antecedentes Institucionales.....	4
B. El programa “Ética a través del currículo”	7
II. Marco pedagógico institucional del programa “Ética a través del Currículo”	9
A. Repensando las capacidades en el PEI de la Universidad	9
B. Dimensiones del desarrollo humano, Capacidades y Competencias	10
C. Conocimientos, Habilidades y Disposiciones	12
D. Las disposiciones morales y la enseñanza de la ética	17
E. Líneas del Programa, Capacidades y Dominios	18
III. La pedagogía activa y los objetivos de aprendizaje transversales al Programa de ética a través del currículo	20
A. El aprendizaje activo como experiencia moral.....	20
B. Las capacidades de Pensamiento Crítico y de Comunicación, y los Objetivos transversales de Aprendizaje	22
IV. Líneas y valores del programa “Ética a través del Currículo”	25
 <i>Línea de Formación Ciudadana</i>	 21
I. Las Electivas en Ética y Formación Ciudadana dentro de la línea de formación para la ciudadanía de la Universidad	21
A. La línea de Formación Ciudadana en la Universidad	21
B. El marco constitucional y legal de la educación para la ciudadanía	23
C. El buen ciudadano: ética y formación para la democracia.....	27
D. La apuesta por la Justicia como valor central a los cursos electivos en ética.	28
E. Las capacidades a desarrollar en las Electivas en Ética de la línea de Formación Ciudadana	33
 <i>Línea de Formación Profesional</i>	 33
I. Los cursos de ética profesional (EP) como parte del Currículo Específico a cada programa	33

A. Presentación	33
B. Objetivos de aprendizaje de los Cursos EP	33
C. Plan de formación docente para cursos EP	34
D. Metodología.....	35
E. Plan de formación docente de los Cursos EP	36
<i>Línea de razonamiento moral</i>	38
I. Oferta de Electivas en Razonamiento Moral como parte de la formación electiva en Ciencias y Humanidades	38
A. La vida buena	38
B. Objetivos de aprendizaje	38
<i>ANEXO 1</i>	40
Ciudadanía y justicia: lineamientos conceptuales para los cursos electivos en ética y formación ciudadana	40
Introducción.....	40
Ciudadanía, formación ciudadana y justicia	42
Los problemas de la ciudadanía.....	46
La participación política	47
Equidad social y económica	49
Identidad.....	51
Medio ambiente.....	52
Formación ciudadana.....	53
Referencias bibliográficas	57

¿Qué es el “Programa de ética a través del Currículo”?

I. Presentación¹:

A. Antecedentes Institucionales

En 2004, la Universidad presentó su proyecto de Currículo Central (llamado entonces Núcleo Común) como la manera de materializar una verdadera educación integral: profesional, personal y pública. El eje de esta integralidad sería la formación en valores y capacidades. Según el documento, la Universidad,

[...] se impuso la tarea de entregar a la sociedad egresados que se caracterizan no por los contenidos profesionalizantes, que manejan enciclopédicamente, sino por valores y capacidades profesionales que trascienden dichos contenidos y que les permiten actuar eficazmente tanto en su capacidad profesional como en su calidad de miembro de una familia, de una comunidad o como ciudadano colombiano (Piedrahíta, F., Bahamón, F., e González, J., 2004: 2).

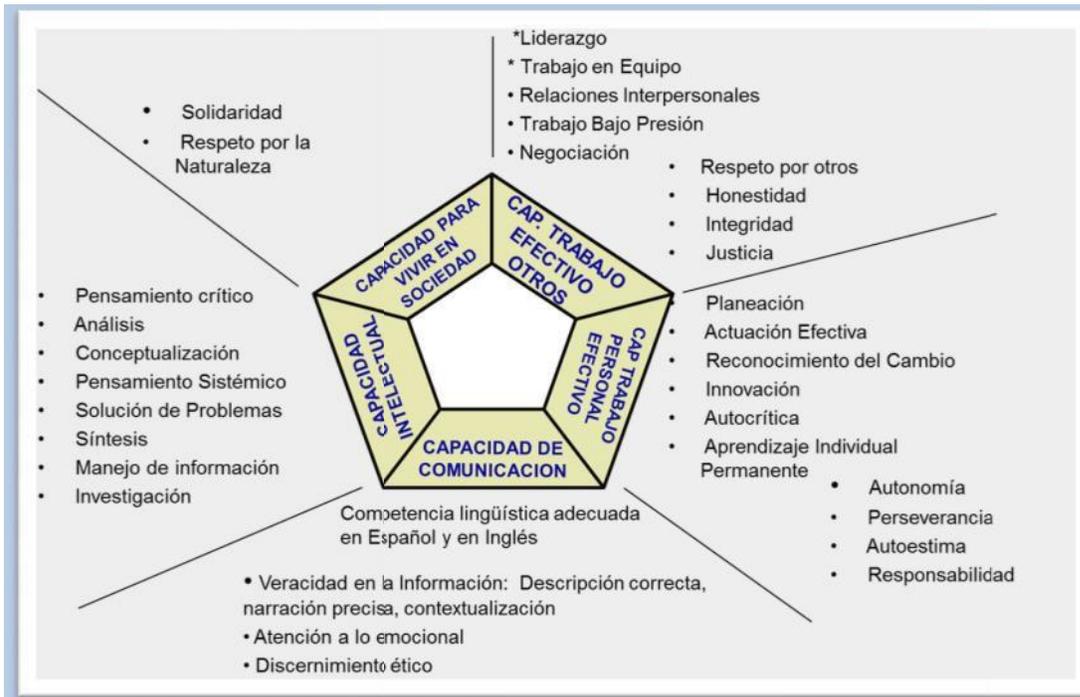
Al mismo tiempo, en el Proyecto Educativo de la Universidad se defiende la elección del aprendizaje activo porque implica de suyo que se desarrollen determinadas capacidades como parte del proceso mismo: “para que exista aprendizaje activo, los estudiantes deben hacer mucho más que simplemente oír; deben leer, cuestionarse, escribir, discutir, aplicar conceptos, utilizar reglas y principios, resolver problemas” (PEI).

Para alcanzar este objetivo la Universidad se propuso, por un lado, dejar los esquemas tradicionales que conciben la educación como un lugar de instrucción y, por otro, tomar distancia de aquellos conceptos y teorías que conciben la Universidad como institución productora de profesionales técnicos. En ese sentido, se decidió transformar a la Universidad Icesi en un centro de estudio donde los estudiantes puedan desempeñar un rol activo en la construcción de nuevos saberes y no solamente se desarrollen intelectualmente en una profesión sino, a la vez, como personas y ciudadanos autónomos, honestos, reflexivos y responsables con su entorno social y político (Piedrahíta, Bahamón e González, 2004: 5).

¹ Los miembros del Centro de ética agradecen al colega Abdón Rojas, director del seminario de Fundamentos de Derecho Constitucional de la Universidad Icesi, haberse tomado el trabajo de leer y comentar este documento.

Específicamente, se definieron veinte capacidades agrupadas en cuatro categorías, a saber: capacidad de comunicación, capacidad intelectual, capacidad de trabajo personal efectivo y capacidad de trabajo efectivo con otros (PEI, p. 29). Cada una de ellas se desarrolla en un conjunto más concreto de habilidades y competencias, que buscan garantizar profesionales integrales y preparados para enfrentar los retos del mundo actual. El PEI identifica aquí, diez grandes valores, con cuyo desarrollo y consolidación está comprometida la Universidad: honestidad, justicia, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, autoestima, perseverancia, autonomía, curiosidad intelectual y respeto por la naturaleza (Bienestar Universitario Icesi, 2014).

FIGURA 1
CAPACIDADES EGRESADOS - PEI UNIVERSIDAD ICESI



Más recientemente, este grupo de valores fue enmarcado en cuatro grandes valores que orientan la acción de la Universidad hoy en día:

- Reconocimiento de la dignidad de toda persona.
- Honestidad en las acciones personales y en las actuaciones institucionales.
- Pasión por el aprendizaje.
- Compromiso con el bienestar de la sociedad.

En 2004, ante una invitación para presentar el proyecto de Formación Ciudadana de la Universidad, se definieron cinco valores como absolutamente necesarios para el quehacer

ciudadano:

- Honestidad: proceder con honradez, rectitud y veracidad en todas las acciones de la vida.
- Justicia: ser constante en la voluntad de reconocer a cada uno lo suyo, de asegurar la equidad en la distribución de ventajas y de cargas, de no buscar ni aceptar beneficios indebidos.
- Tolerancia: reconocer y respetar la dignidad del otro, su autonomía y sus diferencias.
- Solidaridad: comprometerse en acciones que tienden al beneficio comunitario y social.
- Respeto por la naturaleza: valorar y respetar la naturaleza, en solidaridad con las generaciones presentes y futuras.

Como parte de la línea de Formación Ciudadana, los profesores encargados de los cursos electivos en ética y formación ciudadana, han venido desarrollando su reflexión pedagógica en torno a tres tópicos: ¿qué puede aportar la reflexión moral a la formación en ciudadanía?, ¿cuál puede ser el aporte específico de estos cursos en ética y formación ciudadana a una línea de formación que cuenta con otros tantos cursos de otras disciplinas (administración, derecho, economía, etc.)?, ¿cuál es la mejor interpretación de las capacidades y valores del PEI de acuerdo con estos objetivos?

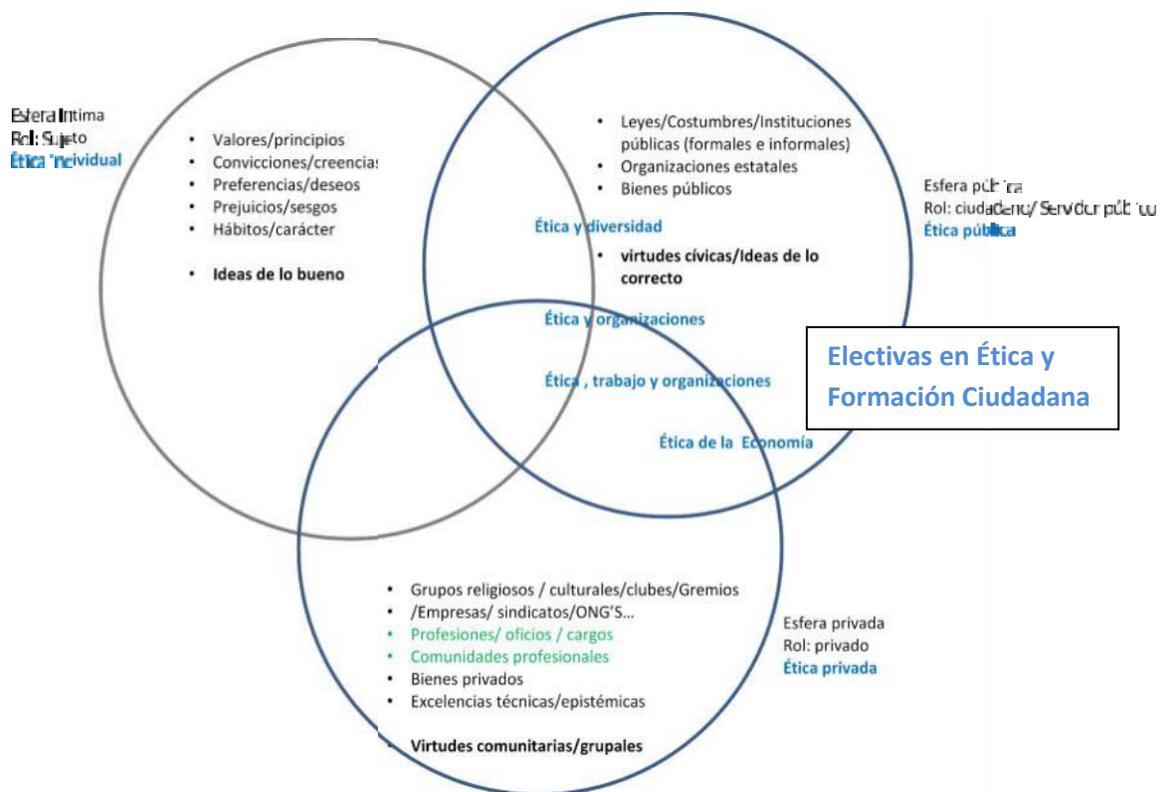
Nacieron así los cursos de ética aplicada, enfocados básicamente a discutir la relación rica y compleja que las distintas creencias personales, disciplinares y profesionales enfrentan en el terreno público, y las responsabilidades que de allí se derivan. Se optó, así, por desarrollar los cursos con base en la capacidad para vivir en sociedad y como aporte al pensamiento crítico y reflexivo. Ello nos llevó a reinterpretar los valores institucionales a la luz de estos nuevos objetivos de aprendizaje. En 2010, y con base en el estudio de las tradiciones políticas y la pedagogía sobre la formación ciudadana, el seminario elaboró la siguiente propuesta de valores que reordenó la oferta de cursos y guió su diseño curricular:

- ✓ El ejercicio responsable de **la autonomía y la libertad** como fundamento de la realización de **la dignidad de toda persona**.
- ✓ La **participación-acción** efectiva de cada uno en la búsqueda del **bienestar de la sociedad**, con sustento en la deliberación honesta con los otros sobre lo justo y lo bueno.
- ✓ Actuar con fundamento en la **equidad social**, el cuestionamiento de las desigualdades injustificables presentes en la sociedad, y donde cada uno exige para sí mismo tanto como está dispuesto a exigirle para los demás.
- ✓ El **reconocimiento de la diversidad (tolerancia activa)** en las formas de ver y vivir en el mundo como base del vínculo que nos une como sociedad.

Como puede verse, el seminario de ética de la Universidad se había dedicado a pensar su lugar en la línea de Formación Ciudadana y la mejor manera de introducir en ella la reflexión moral. Esta concentración recibió un inusitado impulso cuando el Ministerio de Educación decidió incluir en las pruebas Saber-pro la evaluación de lo que hoy se conoce como “las competencias ciudadanas”. El resultado de este esfuerzo fue el descuido de dos dimensiones de vital importancia en el

proyecto pedagógico de la Universidad, la dimensión personal y la profesional; dos dimensiones de enorme relevancia también en la historia de la reflexión ética: 1) la ética profesional (de la que se daban algunos cursos en posgrado y el curso de ética médica en el pregrado, nada más), 2) las más tradicionales reflexiones éticas sobre el valor y sentido de la vida. Es decir, si dividimos los dominios de la ética en tres esferas (la íntima, la pública y la privada; correspondientes a las tres dimensiones del PEI: personal, profesional y ciudadana), podemos decir que las electivas en ética dejaban por fuera algunas de las preguntas propias de los temas de la esfera íntima y privada, dando prioridad a los asuntos que competen al comportamiento en la esfera pública (aunque desde allí se interrogara por la manera en que se articulan estos asuntos con las convicciones más personales o las lógicas de trabajo profesional u organizacional). El siguiente esquema representa someramente los asuntos de que se ocupa la reflexión ética en las distintas dimensiones de nuestra vida, y el lugar que las electivas en ética y formación ciudadana ocupan en ellos:

FIG. 2
ELECTIVAS EN ÉTICA Y FORMACIÓN CIUDADANA: TENSIONES ENTRE LO ÍNTIMO, LO PÚBLICO Y LO PRIVADO



Como se explicará a continuación, el nacimiento del Centro de Ética y Democracia y su programa “Ética a través del Currículo”, pretenden remediar estas falencias.

B. El programa “Ética a través del currículo”

Con la creación del Centro de Ética y Democracia, y a instancia de las directivas de la Universidad, un

grupo de profesores acometió la tarea de desarrollar una propuesta de programa general en formación ética para los estudiantes, que superará las preocupaciones por la formación ciudadana. Nació así lo que aquí llamamos el programa “Ética a través del Currículo”, y que se compone de tres líneas de cursos: 1) los tradicionales cursos electivos en ética y educación ciudadana, 2) los cursos de ética profesional (en adelante: cursos EP), que serán cursos del currículo específico a cada programa académico (cursos ya existentes en los programas de pregrado), a los que los profesores, previa capacitación con el CREA y el Centro de Ética y Democracia, introducirán algunos ejercicios de reflexión sobre su disciplina/profesión (se espera que todos los programas tengan un curso EP antes de 2017), y finalmente, 3) la reorientación de algunos de los cursos de la oferta de Electivas en Ciencias y Humanidades para enfocarlos específicamente hacia la reflexión y el razonamiento moral (en adelante: Electivas en Razonamiento Moral). Estos cursos harán parte de la oferta electiva, por lo que no serán obligatorios y competirán por las preferencias estudiantiles con los demás cursos en formación electiva en Ciencias y Humanidades (se trata simplemente de garantizar que exista la posibilidad de estudiar estos temas, pero no será obligatorio hacerlo).

FIGURAS 3 y 4
LÍNEAS DEL PROGRAMA “ÉTICA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO”

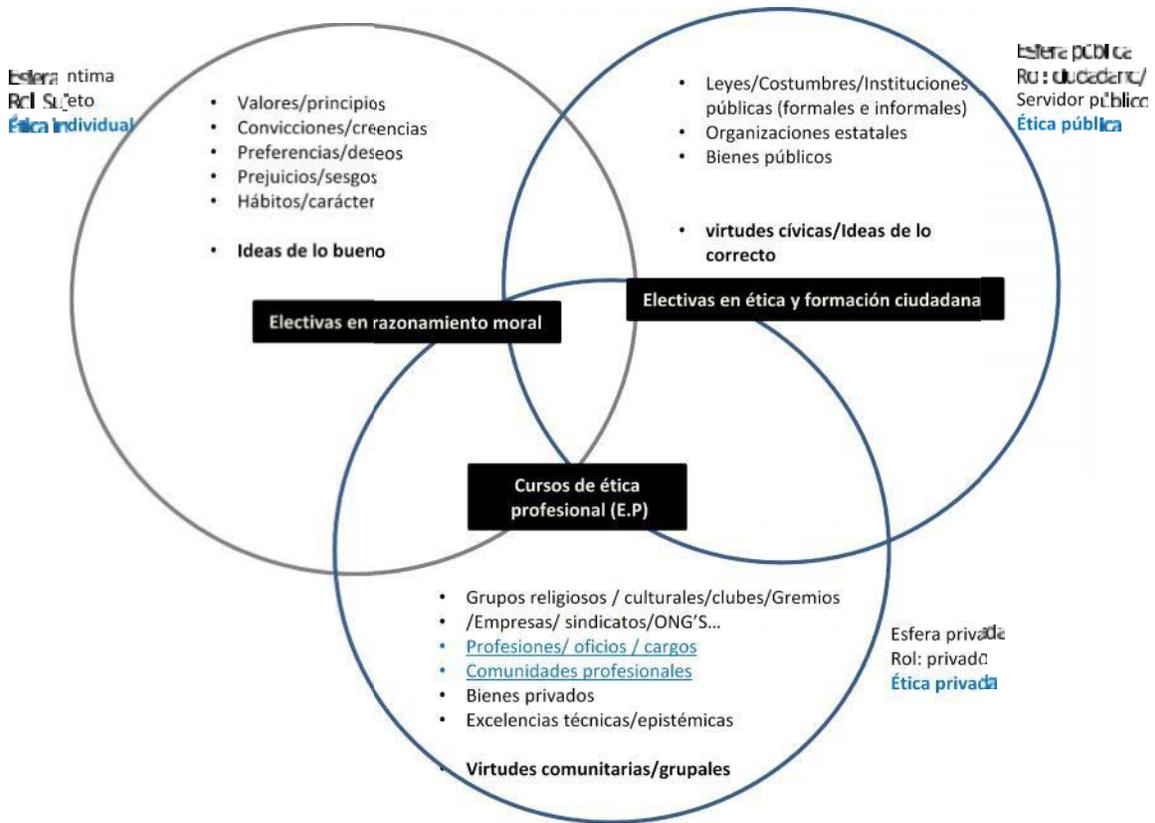
LÍNEA	INTENCIONALIDAD
<i>Electivas en Ética y Formación Ciudadana</i>	De la línea de Formación Ciudadana (obligatorio)
<i>Cursos EP (De Ética Profesional)</i>	Curso del Currículo Específico a cada programa académico, que desarrolla algunas reflexiones de ética profesional (cada programa de estudio debería tener al menos uno)
<i>Electivas en Razonamiento Moral</i>	Parte de la oferta electiva en la formación en Ciencias y Humanidades (optativo)

Dos cosas cabe decir de este ejercicio: 1) que su estructura se corresponde con las distintas intencionalidades de la formación descritas en el PEI de la Universidad (la personal, la profesional y la ciudadana), 2) que este nuevo programa cubre los distintos dominios de la ética según expusimos más arriba, ampliando la formación de los estudiantes a la reflexión sobre los dominios íntimo y privado.

FIG.5
EL PROGRAMA Y LAS INTENCIONALIDADES DEL PEI



Fl.6
EL PROGRAMA Y LOS DOMINIOS DE LA ÉTICA



Son estos los fundamentos básicos y la justificación del “Programa de Ética a través del currículo”

II. Marco pedagógico institucional del programa “Ética a través del Currículo”

A. Repensando las capacidades en el PEI de la Universidad

Como puede verse en el cuadro No. 1, la Universidad adopta una aproximación a las capacidades que, de alguna manera, se acerca a lo que el Ministerio y los pedagogos llaman hoy “competencias”. Específicamente, y de acuerdo con conversaciones sostenidas con el Director académico José Hernando Bahamón, la categoría de capacidades debe entenderse hoy en la Universidad como conteniendo en su seno, tanto las habilidades para el hacer, como la disposición al mismo.

Por otro lado, es importante anotar que el trabajo de definición y esclarecimiento de esta lista de capacidades está lejos de haber llegado en la Universidad a un punto lo suficientemente claro como para permitir una comprensión detallada de la manera en que éstas se definen, jerarquizan y relacionan. De hecho, en distintos documentos se utiliza un lenguaje diferente; así, por ejemplo, el pensamiento crítico es algunas veces una habilidad y otras una capacidad, o la síntesis, pasa a veces por habilidad y otras veces por sub-destreza. Esto no ha impedido, sin embargo, que la Universidad haya construido una apuesta general reflejada en la macroclasificación (las cinco clases de capacidades), y en la priorización y desarrollo detallado de algunas de ellas, específicamente: el pensamiento crítico, la comunicación y el aprendizaje individual permanente.¹ Y, precisamente desde esta visión global, algunas Facultades (en conjunto con profesores del seminario de ética) han venido trabajando en la concreción de sus objetivos de formación en ética y política –objetivos de carácter más bien profesional-, llegando incluso hasta el detalle de desarrollar objetivos específicos de aprendizaje y rubricas de evaluación.

Sin embargo, y con el objetivo de formular con mayor precisión los objetivos de aprendizaje y las competencias específicas que abordará el Programa de “Ética a través del Currículo”, los profesores del Centro juntamente con el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA) hemos hecho una re-categorización y reordenación de estas variables que, esperamos, ayude a dar concreción y consistencia a la propuesta. Para hacerlo, nos hemos basado fundamentalmente en el PEI y los documentos del CREA, pero también en los ejercicios de diseño de objetivos de aprendizaje y competencias que han llevado a cabo las Facultades de Ciencias Administrativas y Económicas y de Derecho y Ciencias Sociales. Por último, hemos tomado en consideración las prácticas de enseñanza de la institución (sobre todo de las Electivas en Ciencias y Humanidades), y el valor que en la Universidad se concede a ciertas actividades como el emprendimiento, la oferta deportiva, y el impulso a la actividad creativa y artística. También recoge esta propuesta los diseños por competencias de las mallas curriculares de las seis licenciaturas, en las que un nutrido grupo de profesores de la universidad trabajó por más de un año.

B. Dimensiones del desarrollo humano, Capacidades y Competencias

Una reinterpretación de la propuesta de valores y capacidades de la Universidad, nos ha permitido construir cinco niveles de categorías, y elaborar definiciones estipulativas para cada una de ellas. Son estas:

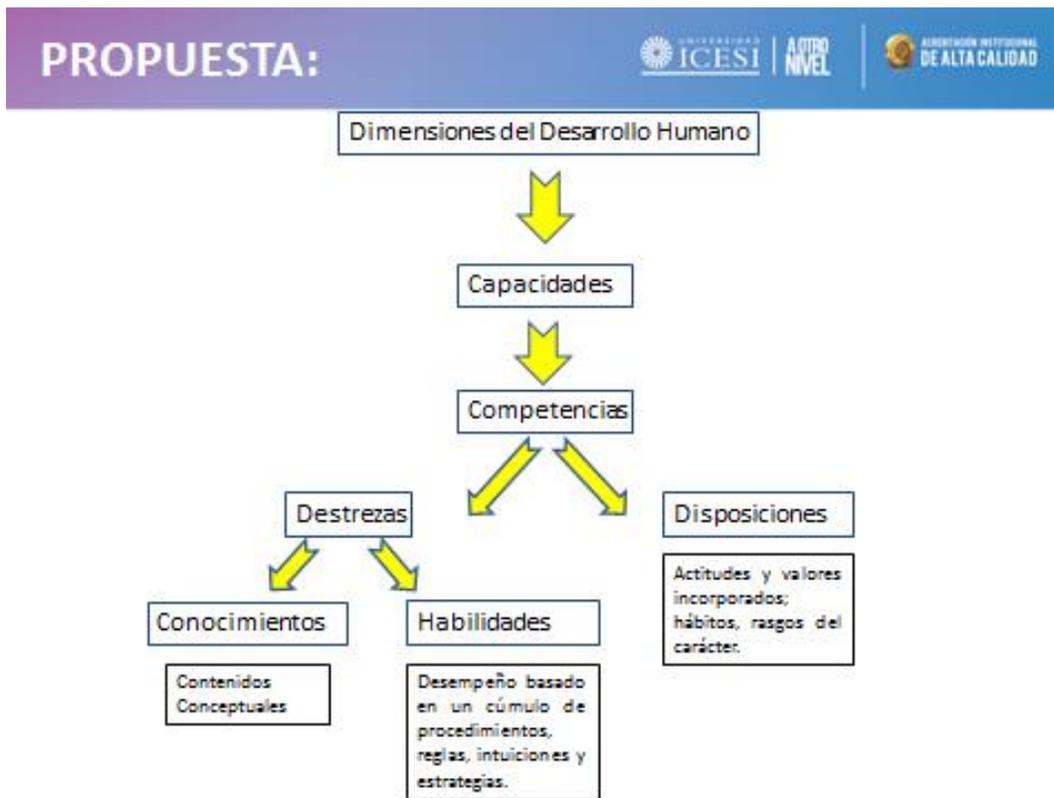
- 1) Dimensiones del desarrollo humano,
- 2) Capacidades: que no dependen solo de las competencias del sujeto; incluye variables sociales e institucionales que permiten su realización efectiva (Sen 2000),
- 2) Competencias, es decir, “la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, (...) actitudes y valores (...) un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y

habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea». (<http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>). Es por esto que las competencias pueden dividirse entres:

- A. Del conocer: Conocimientos, es decir; datos y contenidos conceptuales;
- B. Del hacer: Habilidades; Se usa aquí para tareas de cierta complejidad que implican para su éxito un cierto cúmulo de destrezas, y, finalmente,
- C. Del ser: Disposiciones, es decir: Actitudes y valores incorporados; hábitos, rasgos del carácter

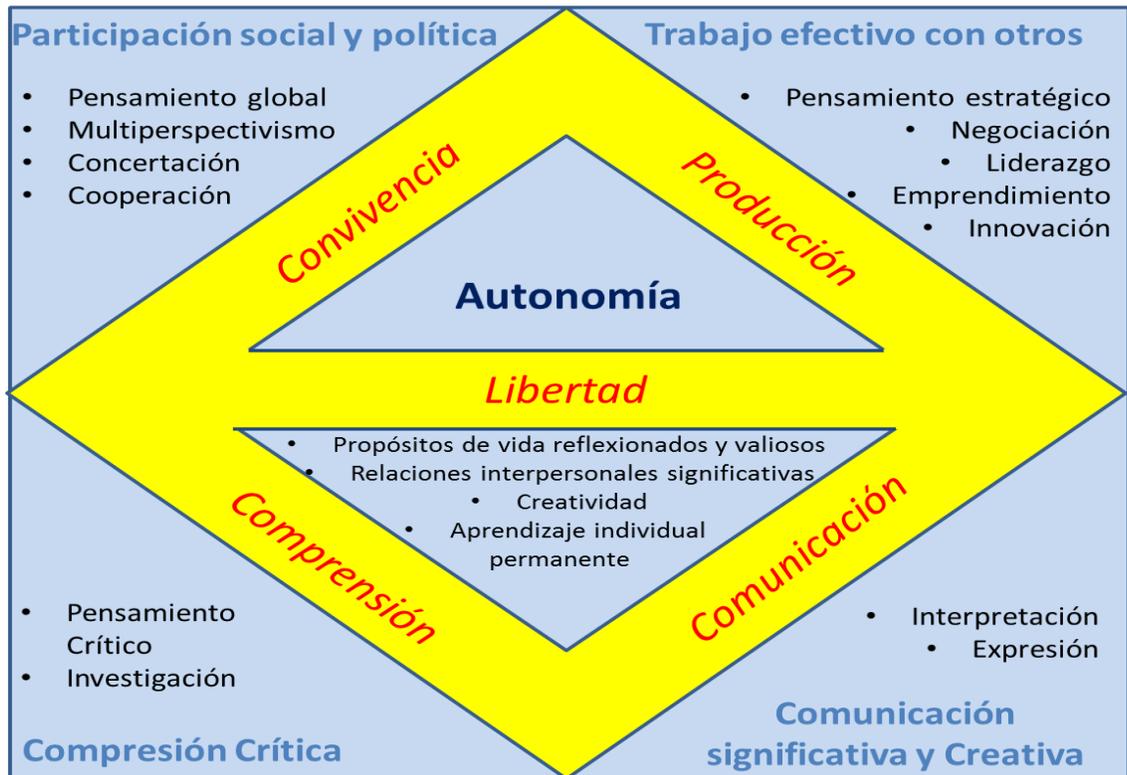
El siguiente cuadro presenta estas categorías y sus relaciones:

FIGURA 7
COMPETENCIAS, CAPACIDADES, HABILIDADES, DISPOSICIONES Y DESTREZAS



Con este marco, y considerando lo mencionado arriba, reorganizamos las competencias y capacidades de esta manera:

FIGURA 8
COMPETENCIAS y CAPACIDADES



En letras negras sobre fondo amarillo se encuentran las dimensiones del desarrollo humano, en azul oscuro sobre azul claro las capacidades y en negro sobre azul claro las competencias.

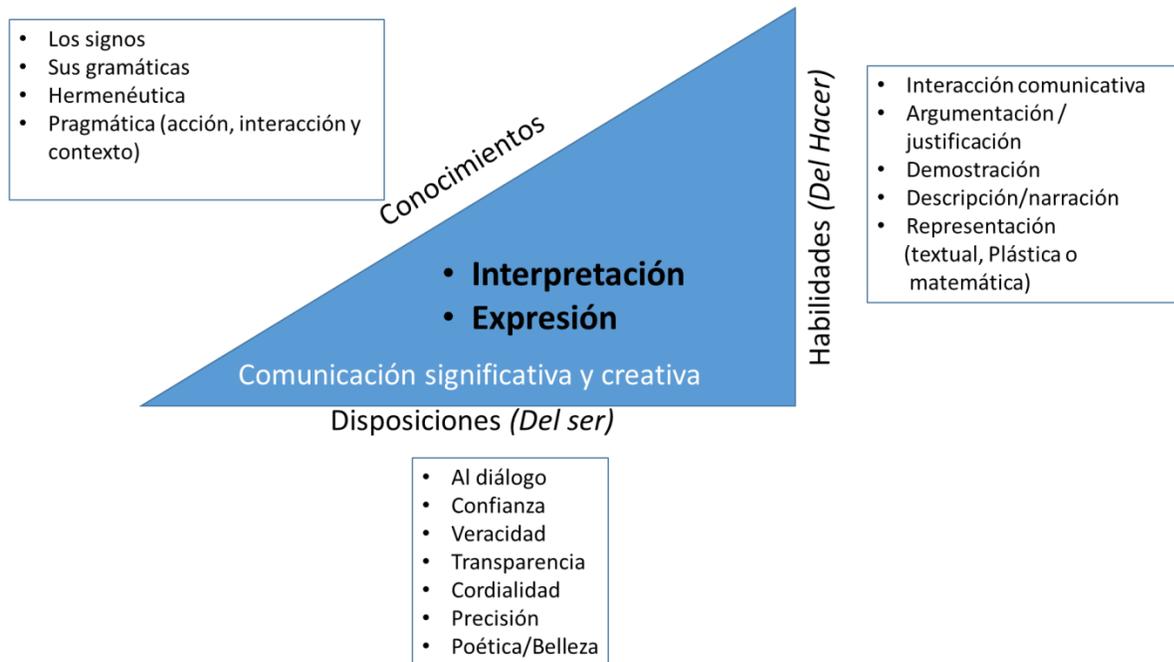
C. Conocimientos, Habilidades y Disposiciones

Como puede verse, hemos querido recoger las temáticas humanistas, éticas y estéticas de las Electivas en Ciencias y Humanidades, junto con algunas de las actividades de Bienestar Universitario, para dar forma a la capacidad de autonomía que nos da cabida a competencias que recogen preocupaciones muy antiguas de la ética: las preguntas por las relaciones significativas, y por los propósitos reflexionados y valiosos. También dimos cabida allí a la creatividad. De igual manera, desarrollamos la antigua capacidad para vivir en sociedad, ahora convertida en capacidad para participar en los asuntos sociales y políticos, e introdujimos algunos de los elementos que a nuestro juicio hacen posible una convivencia pacífica y fecunda: ver los asuntos desde las diferentes perspectivas de todos los involucrados y valorar con justicia su punto de vista, concertar y trabajar en consuno, etc. Simplificamos también las competencias comunicativas y enriquecimos la capacidad de trabajo efectivo con otros, basándonos, para el primer caso, en los desarrollos del departamento de lenguajes de la Escuela de Ciencias de la Educación, y para el segundo, en los documentos de

acreditación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, la influencia del CDEE sobre la vida universitaria, y la experiencia de los profesores de los cursos *de ética, trabajo y organizaciones*; y *ética y responsabilidad social*. Por último, quisimos recuperar en sus elementos la potente reflexión de Hipólito González sobre el pensamiento crítico, para construir la capacidad de Comprensión Crítica.

El siguiente paso fue encontrar una formulación general de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones requeridas para cada capacidad. A continuación presentamos los resultados de este análisis²:

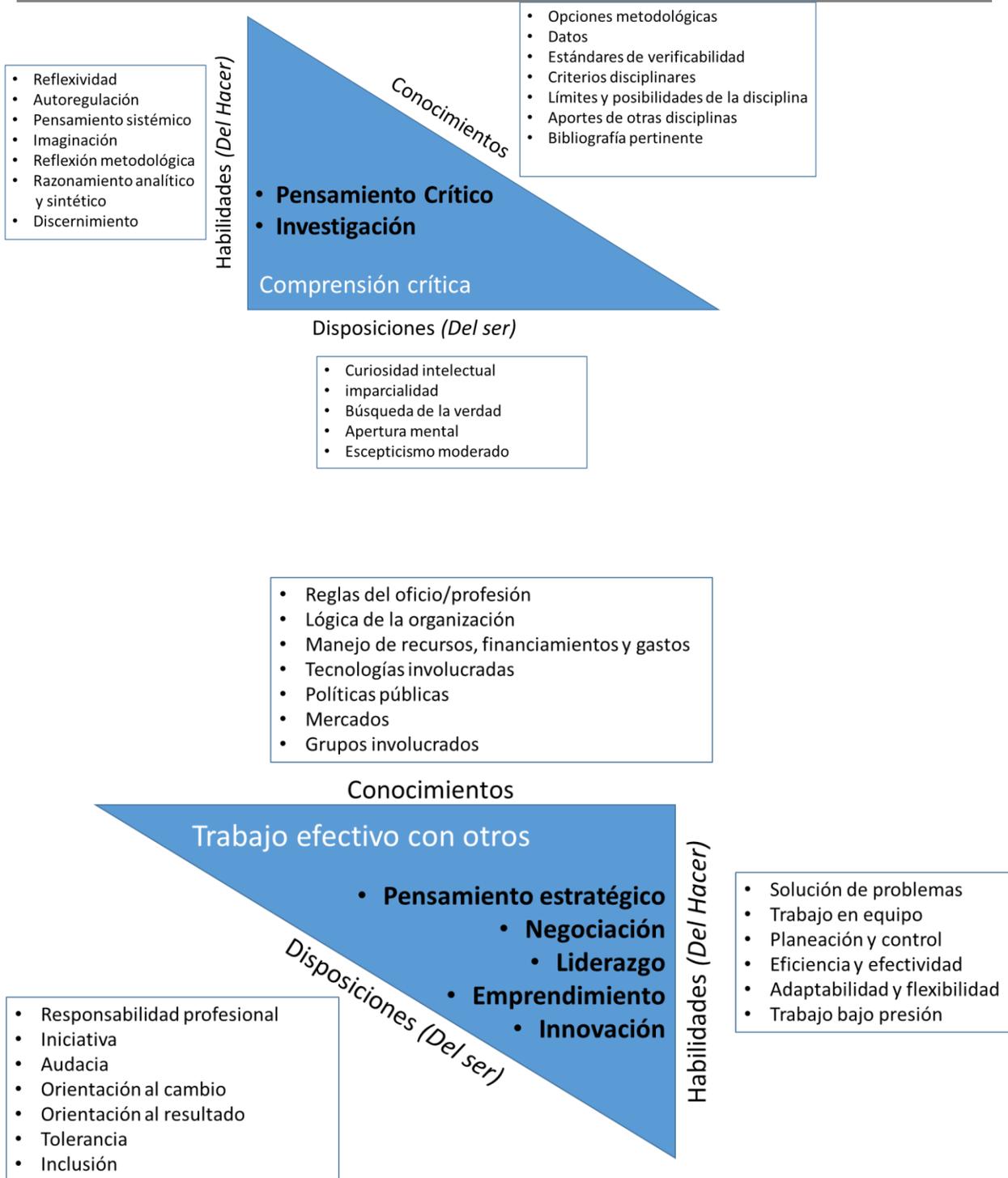
FIG. 9, 10, 11, 12, 13

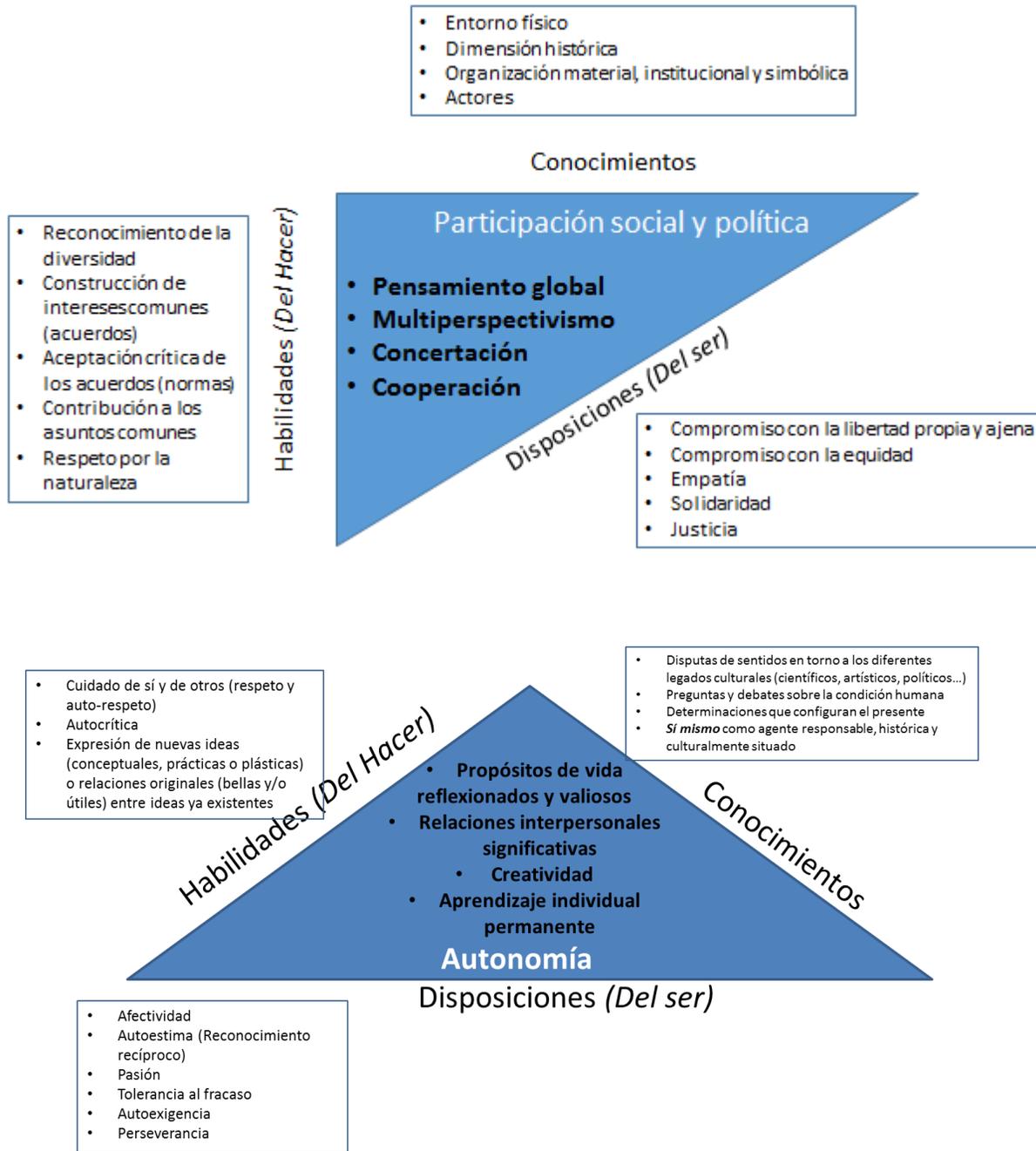


² **Reflexividad:** Auto evaluación constante a partir de principios epistemológicos, normativos y de la evidencia empírica

Auto-regulación: Autoexamen meta-cognitivo y axiológico de nuestro lugar de enunciación: las limitaciones de nuestro saber y capacidades; el reconocimiento de los propios intereses, sesgos, estereotipos, emociones etc.

Pensamiento sistémico: Reconocimiento de las diferentes dimensiones constitutivas del objeto de estudio, y de las conexiones entre ellas





El caso de la autonomía merece, para este documento, una pequeña explicitación. Para el caso de sus competencias de conocimiento lo arriba esquematizado significaría:

1. Conocer algunas de las disputas de sentidos en torno a los diferentes legados culturales (científicos, artísticos, políticos...)
2. Conocer algunos de los debates en torno a las grandes preguntas que definen la condición humana
3. Conocer algunas de las determinaciones historico-culturales, arreglos institucionales, conflictos y relaciones de poder que configuran el presente; sus límites y posibilidades.
4. Conocerse a sí mismo como agente responsable, producto de una biografía, de un contexto histórico –cultural, y definido a partir de las relaciones con el entorno y con los otros

Por otro lado, la creatividad habría que entenderla como *la construcción de nuevos significados que manifiestan una visión original de las cosas, aumentan el conocimiento, ofrecen una solución inédita y/o organizan, amplían y dan sentido y goce a la experiencia*, y que, por tanto, permite, entre otras cosas (aunque no sólo eso), la auto-presentación, la expresión original en nuestros actos y palabras de quienes somos, de nuestra identidad única

Finalmente es importante notar que se introdujeron temas de gran importancia para el debate moral: las éticas del cuidado y el respeto, la pregunta socrática por el conocimiento de uno mismo, y la expresión de la individualidad.

Como resultado de este ejercicio, se redefinió la estructura curricular de los programas tratando de hacer realidad las ideas de Hipólito Gonzales: “Una interpretación (inadecuada) podría llevarnos, en la práctica a una distribución artificial de funciones y responsabilidades entre asignaturas consideradas como liberales y asignaturas consideradas como profesionalizantes. Esto impediría ver la totalidad y llevaría a una parálisis de acciones conjuntas concertadas. La distinción entre formación liberal y profesionalizantes es arbitraria. Obedece a la necesidad de distanciarnos de formas de pensar y hacer tradicionales, arraigadas en nuestro medio, (...) que se relaciona con una formación cuyo único objetivo es la producción de profesionales técnicos (...) En nuestra concepción del proyecto educativo, los aprendizajes de las asignaturas clasificadas como profesionalizantes pueden y deben tomar el carácter de educación liberadora”. En adelante, como se verá en el cuadro, la universidad deja de hablar de Núcleo Común y materias profesionalizantes, y empezará a hablar de Currículo Central y Currículo específico a los programas. También abandonará la denominación de liberal para referirse a las materias del antiguo núcleo Común (ya que todo el currículo se concibe como Liberal en el sentido de liberador). Queda, pues, así la estructura curricular de los programas de la universidad:

FIGURA 9
Estructura curricular universidad Icesi

El Profesional de Icesi			
Líneas de Formación	Intención Formativa		En el currículo
Lenguajes*	Comprender y construir los significados del mundo común		COE, Lógica, razonamiento cuantitativo (o su equivalente), estadística, Inglés
Ciencias y humanidades*	Comprender los legados de nuestra cultura y las formas en que determinan nuestra identidad y nuestro presente	Comprensión de las formas de obtención de conocimiento y capacidad para la construcción crítica (y con mirada interdisciplinar) del mismo	Electivas en Ciencias y Humanidades
Experticia disciplinar**	buscar la excelencia científica y técnica; conceptual, metodológica, epistémica y crítica ,dentro de un dominio del conocer y el saber-hacer		A definir según el estado del arte, y las necesidades y el bienestar humano
Ciudadana*	Participar en la lucha por la libertad y la igualdad, y en los logros de una vida en democracia.	Comprensión de las lógicas sociales , institucionales y económicas, y capacidades para la convivencia y la producción	Organizaciones e instituciones, Fundamentos de Derecho, principios de Economía, (o su equivalente), CTS, ética
Trabajo**	Desarrollar y realizar nuestras potencialidades productivas en diferentes contextos y perfeccionar nuestras habilidades para el saber-hacer		A definir según los campos de acción y requerimientos del oficio, de la disciplina y de las condiciones actuales del trabajo y del mercado laboral
* Currículo Central (<i>énfasis</i> en la autonomía personal y ciudadana)		Profesional Integral Icesi:	
** Currículo Específico (<i>énfasis</i> en la competencia y autonomía científica/disciplinar y laboral)		Formación liberal: liberadora Para el ejercicio de la autonomía	

D. Las disposiciones morales y la enseñanza de la ética

Una gran dificultad para un programa de formación en ética tiene que ver con cómo llevar a la práctica y con éxito los distintos propósitos de la formación moral, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto queremos advertir que no se trata solamente de abrir la discusión sobre la relevancia de los valores y significados morales, sino también, de cómo ellos son apropiados y, de hecho, valorados hasta materializarse en determinadas capacidades, disposiciones y habilidades de los estudiantes en tanto que personas, profesionales, miembros de la sociedad y ciudadanos.

Y esta preocupación pedagógica se relaciona directamente con una de las preguntas más complejas de la ética, la que tiene que ver con la construcción del carácter. Entendemos aquí carácter como una forma de disponerse frente al mundo, de enfrentar las experiencias más profundas sobre el significado de la vida, de responder a las prácticas cotidianas y a los desafíos que a sus valores e ideales les imponen el azar, la fortuna y las condiciones no elegidas del mundo en el que viven (Cortina, 2010). Formar un carácter valioso, entonces, puede entenderse como el reto pedagógico último de la formación moral. Por eso en este campo las dificultades no se limitan a la adquisición de determinados conocimientos, ni siquiera a la formación de habilidades, sino que su búsqueda última es la producción de disposiciones, de hábitos, de virtudes. Sabemos por los pedagogos que esta meta última es muy difícil de medir –azas imposible-, y que la evaluación de los cursos (y de todo el programa) debe limitarse a los conocimientos y las habilidades (destrezas), que se pueden evidenciar en conductas observables en el salón de clase. Sin embargo, la moral se despliega en la práctica autoreflexiva y crítica que nos convierte en el tipo de personas que somos, que inspira el tipo de valores que guían nuestros actos. Los conocimientos y las habilidades que podemos observar en el salón de clase son solo indicadores, en el sentido de que relacionan un fenómeno observable con otro que no lo es; en el sentido de que indican o apuntan a algo. Y en cierto sentido pueden ser indicadores muy imperfectos: es absolutamente plausible dar cuenta en el salón de clase de los conocimientos y las habilidades requeridas, mientras se valora el ejercicio desde el más radical cinismo.

Aquí caben dos anotaciones. La primera es que esto no invalida el trabajo en competencias, y el sistema de rúbricas como la mejor manera de que disponemos para hacer seguimiento a los objetivos pedagógicos; y la segunda es que hay que tener confianza en la capacidad de algunas de estas habilidades para transformar los valores y disposiciones de los estudiantes. Así, por ejemplo, el ejercicio repetido del pensamiento crítico, la autocrítica y la tolerancia (si bien restringido al salón de clase), deberían ser capaces de crear en los estudiantes la ocasión para la transformación o afianzamiento de los hábitos hacia una vida (fuera del salón de clase) reflexionada, autodirigida y basada en el reconocimiento y la valoración de la diferencia (no en otro sentido puede entenderse la sentencia pascaliana: “arrodíllate y creerás”).

En lo que sigue analizaremos bajo esta perspectiva las diferentes capacidades ya descritas, con el fin de ir delimitando el grupo de habilidades y disposiciones que definan la ruta general del programa en sus diferentes líneas.

E. Líneas del Programa, Capacidades y Dominios

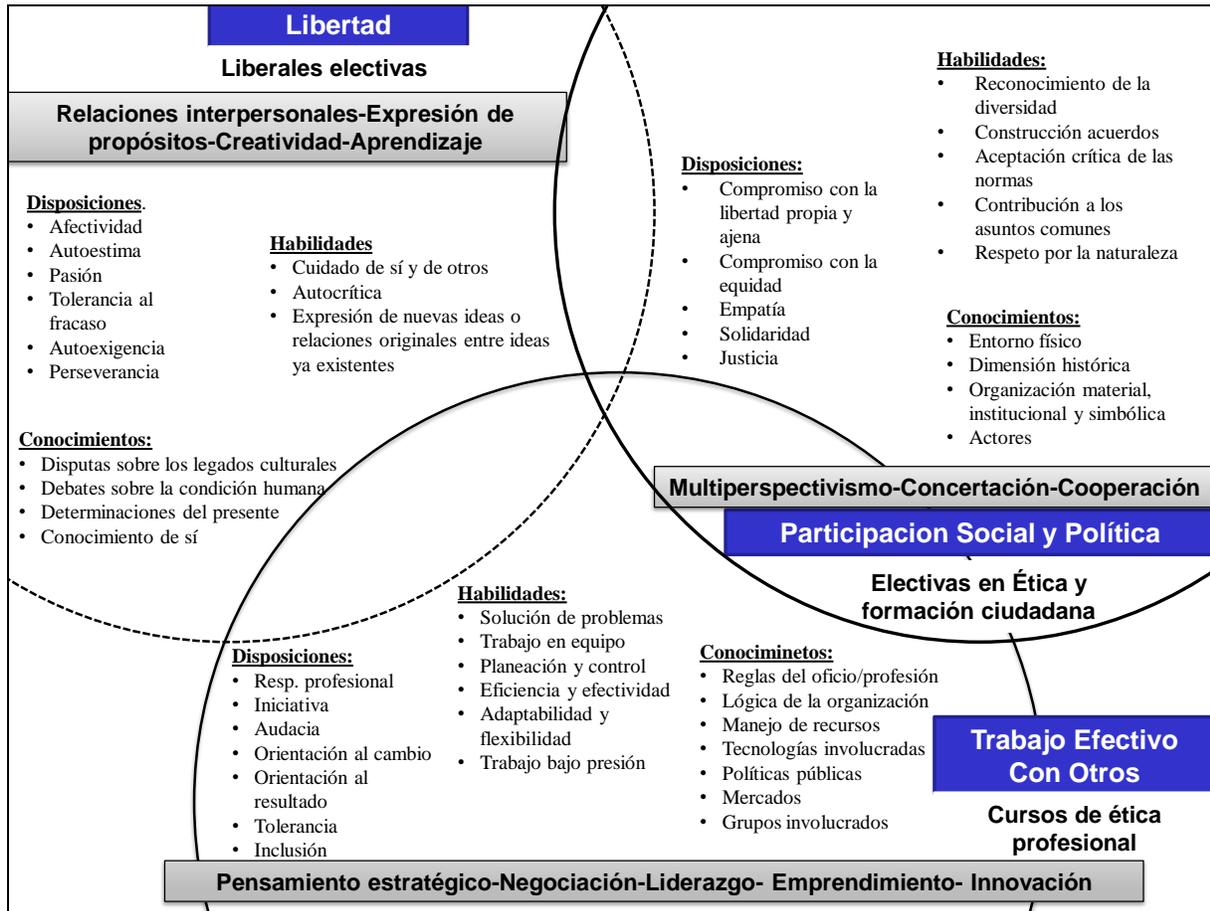
Si nos atenemos al ejercicio de redefinición de categorías arriba descrito, y a los dominios que abordan las líneas del programa de “Ética a través del Currículo”, podemos ver con facilidad cuáles serán las capacidades que más se ajustan a los propósitos de las diferentes líneas: 1) a la línea de electivas en ética y formación ciudadana, corresponderá la capacidad de participación social y política; a la línea de cursos de ética profesional, la capacidad de trabajo efectivo con otros; y a la línea de electivas en razonamiento moral, la autonomía. Por su parte, cada capacidad puede relacionarse prioritariamente (aunque no exclusivamente) con los dominios de la ética expuestos más arriba, de modo que a la participación social y política le corresponda el dominio público, a la capacidad de trabajo efectivo con otros, el dominio privado y, finalmente, a la autonomía, el dominio íntimo o personal:

FIGURA 14
LINEAS Y CAPACIDADES DEL PROGRAMA Y DOMINIOS DE LA ETICA

Línea del Programa	Capacidad	Dominio
Cursos de ética y Formación Ciudadana	Participación Social y Política	Esfera pública
Cursos de ética profesional	Trabajo Efectivo con Otros	Esfera privada
Electivas en Razonamiento Moral	Autonomía	Esfera íntima o personal

Obtenemos así un primer grupo de competencias, (conocimientos, habilidades y disposiciones) que, en principio, deberíamos estudiar como candidatas a organizar la oferta de cursos en cada línea:

FIGURA 15
LINEAS, DOMINIOS, CAPACIDADES, COMPETENCIAS, HABILIDADES Y DISPOSICIONES



Esta es una primera lista de capacidades, competencias, habilidades y disposiciones que deberíamos trabajar en cada línea. Más adelante, y en el apartado pertinente a cada línea, se desarrollarán los objetivos de aprendizaje específicos a cada una. Lo importante aquí es ver cómo esas capacidades y competencias nos hablan directamente de los dominios de la ética que vimos arriba, dándonos una primera entrada a sus temas prioritarios.

Hay, sin embargo, objetivos de orden transversal a todo el Programa, ya que no se corresponden con los dominios de la ética sino con habilidades y disposiciones indispensables en cualquiera ellos.

III. La pedagogía activa y los objetivos de aprendizaje transversales al Programa de ética a través del currículo

A. El aprendizaje activo como experiencia moral

Como hemos repetido, la ética es fundamentalmente práctica (no es para saber lo que es el bien, decía Aristóteles, sino para ser buenos), y el ejercicio que nos convoca, la clase, es también una experiencia práctica. Más exactamente, es una interacción profundamente reglada, que persigue un propósito y se acoge a algunas reglas que, se estima, garantizarán el éxito de su desempeño. Por eso, la educación no es un simple medio para obtener conocimiento, es, en sí misma, una experiencia moral e, incluso, estética: “el estudio no es solo un medio para lograr un fin (...) sino un fin en sí mismo, la expresión significativa de la energía del estudiante: es por eso que el estudio es susceptible de ser gozado” (González 2006, 53).

Es, entonces, pertinente preguntarse por la propuesta pedagógica de los cursos y los aprendizajes morales que su solo ejercicio transmite. En Icesi, como ya se dijo, el modelo pedagógico es el aprendizaje activo. Y el aprendizaje activo como pedagogía participativa es, sin duda, una forma pedagógica que contribuye ampliamente al ejercicio de la autonomía y la participación desde el aula de clase misma. En efecto, como dice González (2006), el aprendizaje activo entrega de nuevo al estudiante la autonomía que el sistema pedagógico tradicional le ha enajenado: lo hace responsable y partícipe de su propio proceso y le da por ello mismo un lugar importante a su propia experiencia (confía en él). Pero, además de ello, el aprendizaje activo transmite otro mensaje de profunda raigambre moral: el carácter social y público de la comprensión, el valor que tienen los otros puntos de vista para mi propio conocimiento, y el valor de mi perspectiva para la comprensión de los demás. La experiencia del aprendizaje activo es pues una experiencia de sociabilidad, de reconocimiento de la pluralidad humana, y así, también una forma de redefinir la autonomía propuesta:

Estas tres últimas palabras -“mi propio conocimiento”- constituyen una fórmula clásica de la propuesta y, aunque no es inexacta, puede conducir a errores. Exactamente a los mismos errores hacia los que puede conducir la famosa fórmula de que la autonomía es darse uno los valores, las normas y los motivos para la acción. Esa idea arraigada y muy difundida asocia la autonomía, fundamentalmente, con la independencia respecto de los demás (...). Al poner en juego la pluralidad y la diferencia, [esta] propuesta pone en juego otra experiencia de autonomía, entendida más bien como una construcción social que se funda en la relación con los otros y depende de ella, pero que no se reduce a

esa dependencia. Entra en juego la autonomía como proceso y no como punto de llegada; la autonomía como diferencia en la pluralidad y no como independencia (Fernández et al. en González 2011, 9).

Así, pues, como reconocimiento de la pluralidad, como autoexamen (pensamiento reflexivo), como voto de confianza y como ejercicio de la participación, la responsabilidad y la autonomía, el aprendizaje activo propicia el marco ideal para la consolidación de algunas disposiciones éticas fundamentales. Es en este sentido que la Universidad ha promovido un marco comunicativo para el aprendizaje basado en algunas de las ideas de J. Habermas, en particular su famosa división de dominios de la vida social (técnico, práctico y emancipatorio), y los principios sobre las condiciones ideales del habla (universalidad, validez intersubjetiva y libertad): “la situación ideal de argumentación es aquella en la cual los participantes tienen igual poder, no actúan manipulativa o estratégicamente y aceptan su obligación para dar razones y realmente están interesados en llegar al mejor juicio”.³

Ahora bien, para que este ejercicio rinda frutos, los participantes (estudiantes y profesores) deben desarrollar algunas habilidades y disposiciones que en nuestro diagrama se asocian con la capacidad de pensamiento crítico y la capacidad de comunicación. Más específicamente, creemos que la pedagogía activa exige como mínimo el desarrollo de las habilidades de reflexividad, auto-regulación, pensamiento sistémico (pensamiento crítico), argumentación, disposición dialógica y contextualización (capacidad de comunicación), así como las disposiciones a la curiosidad intelectual, la imparcialidad (pensamiento crítico), la veracidad, la confianza y la precisión (capacidad de comunicación). No se trata de un añadido o un exceso de variables. Por el contrario, pensamos que la mayoría de estas habilidades y disposiciones son inherentes al ejercicio mismo de una buena clase de debate o reflexión sobre temas controversiales, siempre que se siga la pedagogía activa. Así entendemos la siguiente declaración:

En los planteamientos seguidos por los teóricos de la educación, el hecho de participar en una argumentación buscando bien sea el conocimiento más confiable, el juicio más razonable, reflexionando continuamente sobre nuestro propio pensamiento, siendo conscientes de nuestros prejuicios y sesgos, evaluando justamente el pensamiento y la argumentación de otros, se considera como una disposición del individuo que, posiblemente puede ser desarrollada por el sistema educativo (González, 2006, 39).

Asumimos así los principios de la ética del discurso como fundantes al buen desarrollo de la capacidad

³ Sobre las condiciones ideales del habla como contexto fundamental al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en la Universidad; y la tarea “emancipatoria” de los cursos de ética, ver “Discernimiento, Evolución del Pensamiento Crítico en la educación superior, el proyecto de la Universidad Icesi”.

crítica, y al mismo tiempo, asumimos el poder emancipatorio del “Programa ética a través del Currículo” en tanto que crean las ocasiones para un cambio de perspectiva reflexionado y reflexivo.

B. Las capacidades de Pensamiento Crítico y de Comunicación, y los Objetivos transversales de Aprendizaje

Así, entonces, el Programa de “Ética a través del Currículo” se compromete con afianzar y desarrollar las habilidades inherentes a las competencia de pensamiento crítico y de comunicación significativa, bajo el supuesto de que la práctica consistente de las mismas puede incidir seriamente en la formación de disposiciones morales valiosas en todos los campos de la experiencia de los estudiantes: el íntimo, el privado y el público.

Se presentan a continuación los cuadros que resumen nuestra aproximación a estas competencias, desarrolladas de acuerdo con la reflexión que se llevó a cabo sobre ellas para la formulación de las competencias transversales de los programas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y se definen los objetivos de aprendizaje vinculados a estas capacidades, y que se consideran pertinentes para una propicia pedagogía activa.

Cabe aclarar que los cursos del Programa no se especializan en la formación investigativa ni en la corrección discursiva, por lo que para lo que acá nos interesa, basta tener en cuenta las habilidades y disposiciones (fundamentalmente las disposiciones)de estas competencias, y no los conocimientos, objetos de cursos específicos en comunicación, investigación etc... De igual manera, no todas las disposiciones ni habilidades de la competencia serán pertinentes, sino aquellas que creemos que se pueden fortalecer en una franca discusión sobre temas morales.

FIGURA 16
COMUNICACIÓN, PENSAMIENTO CRÍTICO Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

	HABILIDADES	DISPOSICIONES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividad • Autoregulación • Pensamiento sistémico • Imaginación • Reflexión metodológica • Razonamiento analítico y sintético • Discernimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad intelectual • Imparcialidad • Búsqueda de la verdad • Apertura mental • Escepticismo moderado 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por la realidad y la analiza a la luz de los diferentes actores, instituciones y estructuras complejas que definen los problemas humanos • De cuenta de los límites, fortalezas y responsabilidades ligadas a su posición personal, y su papel disciplinar y profesional • Reconoce y explicita sus prejuicios y está dispuesto a cambiarlos a la luz de nueva información, nuevos argumentos o cambios en la realidad que vive. • Argumenta más allá de sus propios intereses y tomando en consideración las diferentes posturas legítimas sobre el asunto

FIGURA 17
COMUNICACIÓN, PENSAMIENTO CRÍTICO Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

	HABILIDADES	DISPOSICIONES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	
Comunicación Significativa	Interacción comunicativa	Al diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta sus posiciones con sinceridad y de manera reconocible para otros 	
	Argumentación / justificación	Confianza		
	Demostración	Veracidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende, analiza y respeta los diferentes puntos de vista de quienes piensan y tienen formas distintas de ver y vivir en el mundo 	
	Descripción/narración	Transparencia		
	Representación	Cordialidad		
			Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y reflexiona con sentido histórico y contextual (local, regional, nacional y globalmente)

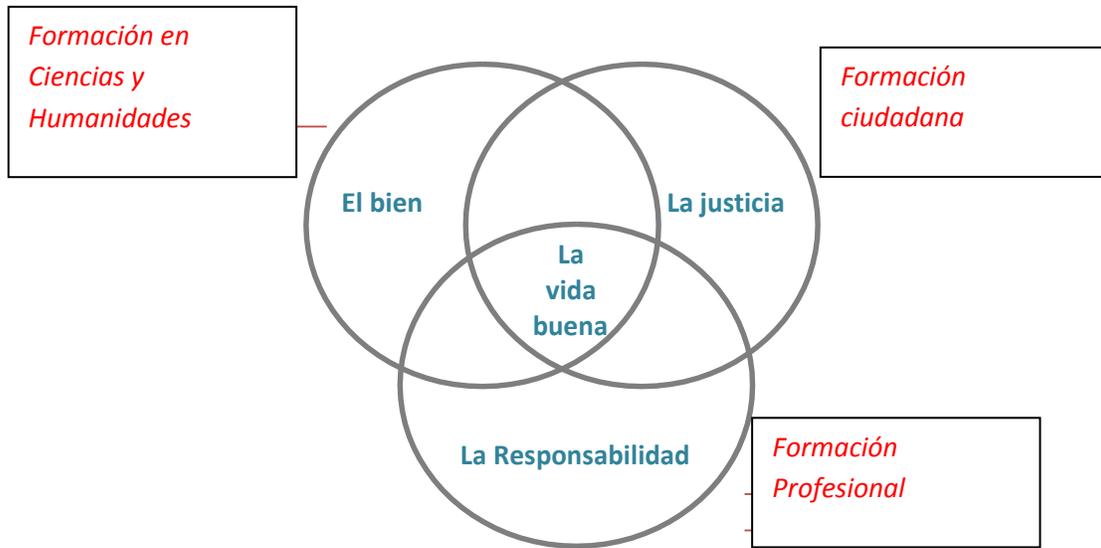
Un último punto a destacar es que el éxito del Programa depende también de que los profesores estén en la capacidad de diseñar procesos educativos y espacios de reflexión cuyo punto de partida sean las prácticas cotidianas, el contexto, las experiencias y las preocupaciones que los estudiantes tienen frente a la vida personal, laboral y en sociedad. Como bien insiste el proyecto de la Universidad, el pensamiento crítico y la comunicación significativa se dan con verdadera fuerza cuando los asuntos, temas y objetos de discusión interpelan los intereses reales de los estudiantes, y el conocimiento se construye en relación con referentes concretos en la historia y las espacialidades que dan cuenta del contexto –local, regional, nacional y global– de la vida ciudadana de los estudiantes.

IV. Líneas y valores del programa “Ética a través del Currículo”

Pese a este ejercicio, los profesores del Centro de Ética y Democracia, creemos que la aportación de nuestros cursos a la formación de los estudiantes debe tener un foco más preciso, que establezca una guía para la ordenación de los cursos y que facilite su evaluación. Y, en ese sentido, creemos que vale la pena hacer énfasis en un valor que actúe como ordenador de todos los demás, y como marco de referencia general para que cada curso concreto articule cuáles de los objetivos arriba propuestos va a desarrollar.

De manera general, el Programa de “Ética a través del Currículo”, se plantea hacer énfasis en los siguientes valores: 1) Electivas en ética y formación ciudadana: la justicia, 2) Cursos de ética profesional (EP): la responsabilidad profesional, 3) Electivas en razonamiento moral: las ideas comprensivas de bien (la ética como experiencia del sentido de la vida).

FIGURA 18
LOS VALORES EN EL PROGRAMA DE ÉTICA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO



El marco común que engloba esta selección tiene que ver con una de las preguntas más antiguas de la reflexión moral: ¿qué hace que la vida valga la pena de ser vivida?, o, en términos más técnicos: la pregunta por la vida buena. En el fondo, el marco general que engloba el programa podría resumirse en la famosa sentencia de Sócrates según la cual una vida que no se examina no vale la pena de ser vivida.

Las razones de esta selección se darán oportunamente en los apartados pertinentes de este documento, sin embargo, cabe admitir desde ya que la oferta de Electivas en Razonamiento Moral apela a una preocupación que no se encuentra explícitamente en el PEI, y que, sin negar su enorme importancia, presenta retos específicos para una universidad laica. Un problema parecido al que quizá enfrentan las Electivas en estéticas y artes, en su afán por ensanchar la capacidad perceptiva y creativa de los estudiantes. También ese punto se aclarará en su momento.

Línea de Formación Ciudadana

I. Las Electivas en Ética y Formación Ciudadana dentro de la línea de formación para la ciudadanía de la Universidad

La Universidad Icesi, como Institución de Educación Superior, entiende que su papel en la sociedad va más allá de la formación profesional de sus estudiantes. Para la Universidad, la formación de un estudiante no se limita solamente a hacer de él el mejor preparado en el desempeño de las actividades propias de su profesión o disciplina. Ella apunta a una *formación integral*, cuyo objetivo, entre otros, es formar egresados que entienden su condición de ciudadanos y que son capaces de aportar a la sociedad en la que viven, de poner al servicio de ella las capacidades adquiridas durante sus estudios, y llevar a cabo todas sus actividades como ciudadanos y profesionales, sustentados en los valores que defiende una sociedad democrática. En ese sentido, la Universidad Icesi no se define como valorativamente “neutral” frente a las distintas formas de ver y vivir en el mundo, sino que busca fomentar el conjunto de valores propios de la vida democrática en sociedad. Estos valores son los que orientan su apuesta pedagógica y organizacional, así como el papel que busca jugar en su contexto social inmediato.

A. La línea de Formación Ciudadana en la Universidad

Si bien la educación para la ciudadanía y la democracia no se agota en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertamente es importante que ésta se vea reflejada en aspectos curriculares concretos que lleven a cabo las tareas propias de la apuesta mencionada. Desde sus inicios, la Universidad ha mostrado su interés por una educación integral para la autonomía. Una manera no muy feliz de formular este propósito, fue hablar del equilibrio entre la formación liberal (liberadora) y la formación profesionalizante. Hoy en la Universidad se habla de que toda la formación es y debe ser liberadora, y la estructura curricular no se presenta más como una suma en equilibrio o entre el núcleo común y la formación profesionalizante, sino como una integración entre el Currículo Central y el Currículo específico a cada programa. Sin embargo ese antiguo lenguaje (que encontraremos en algunas de las citas de este texto) sirvió para definir correctamente los propósitos del Núcleo Común (hoy llamado Currículo Central). Así, por ejemplo, al respecto del carácter liberador del Currículo Central se señalaba en 2004:

[...] el calificativo liberal en nuestro Proyecto Educativo se refiere a “liberar”; y la expresión educación liberal se debe leer “educación liberadora” (...) El liberal en nuestra expresión educación liberal, con la connotación de educación liberadora, se refiere a aprender a aprender, a pensar por sí mismo, a aprender por uno mismo y en colaboración con otros, a pensar

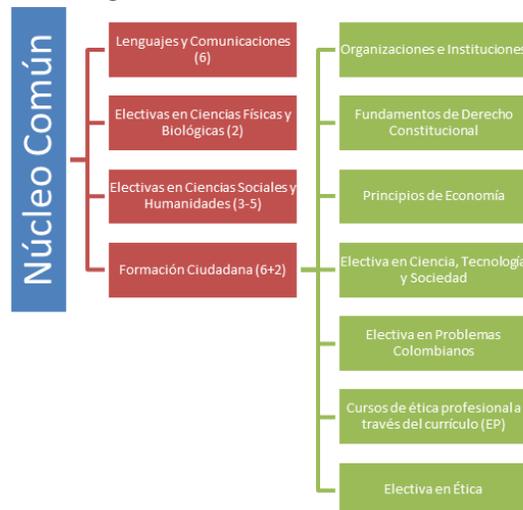
críticamente, a la formación de una disposición para buscar siempre su libertad y la libertad de otros (Piedrahíta, Bahamón e González, 2004: 4-5).

Los cursos de Formación Ciudadana han sido considerados parte fundamental de este Núcleo Común (hoy Currículo Central), cuyo propósito, como ya se mencionó, es formar en los estudiantes actitudes reflexivas, críticas y autónomas, inculcándoles también el respeto por los principios democráticos, el pluralismo y la diversidad cultural de nuestro país. Sobre los cursos de Formación Ciudadana se decía que buscaban:

[...] desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones para participar en la sociedad a nivel local, regional o global de manera activa, reflexiva, crítica y responsable, reconociendo el pluralismo étnico y cultural, en la medida en que les ofrezcamos diferentes espacios de aprendizaje en los que puedan ellos adquirir o consolidar ciertos conjuntos de valores, capacidades y conocimientos con los que toda la universidad se encuentra comprometida (Piedrahíta, Bahamón e González, 2004: 5).

En ese sentido, se propuso que los cursos en Formación Ciudadana incluirían las asignaturas de Fundamentos de Derecho Constitucional, Micro y Macroeconomía, Organizaciones e Instituciones, Electivas en Ciencia, Tecnología y Sociedad (C.T.S.), Electivas en Éticas y Electivas en Problemas Colombianos. También se hace mención de los cursos de razonamiento cuantitativo, lógica y argumentación, comunicación oral y escrita, inglés, y las Electivas en Ciencias y Humanidades, como cursos que contribuyen, aunque menos directamente, a la formación para la vida ciudadana (Piedrahíta, Bahamón e González, 2004: 9-13).

FIGURA 19
ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA
COMO PARTE DEL CURRÍCULO CENTRAL – UNIVERSIDAD
ICESI Agosto, 2014



A nuestro modo de ver, esta propuesta curricular responde adecuadamente a los objetivos amplios de la Formación Ciudadana: estudiantes con una variedad de capacidades para desempeñarse en los diferentes campos de la vida ciudadana, y que actúan en esa vida con un horizonte ético y valorativo orientado por los ideales democráticos.

Estos cursos buscan garantizar que cada estudiante conozca cómo se encuentra configurado el régimen político en el cual vive, cómo funcionan sus instituciones, y cuáles son los derechos y deberes que tiene como ciudadano. Podríamos decir, más específicamente, que los cursos de Formación Ciudadana pretenden alcanzar este objetivo trabajando sobre tres dimensiones de estas condiciones de la vida ciudadana: 1) el ámbito de la reproducción humana material, no sólo en su sentido de económico, sino también en su aspecto organizacional; 2) las formas de organización política -en particular pero no exclusivamente el Estado-, y la democracia como forma de gobierno; y 3) un ámbito que, a falta de una mejor definición, hemos llamado el socio- cultural, donde se quiere dar cuenta de la necesidad de comprender la fluidez y complejidad de tradiciones, valores y espacios como la familia, la nación, la diversidad de experiencias y expresiones culturales, las creencias religiosas, la escuela, etc., que a un nivel “micro-social” dan forma, en prácticas cotidianas, al contexto ciudadano de los estudiantes.

Docentes y orientadores de estas áreas específicas deben tomar en cuenta que hacen parte de un esfuerzo colectivo de construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral para la vida ciudadana. Los docentes que hacen parte de esta área no pueden perder de vista que el punto sustancial que está en juego en sus cursos es comprender que no se trata simplemente de otorgar una serie de conocimientos sobre el entorno institucional y social que los rodea, o desarrollar unas capacidades y competencias para desenvolverse en campos específicos disciplinares, sino que aquello que está en juego es la construcción de sujetos democráticos, personas capaces de llevar una vida significativa, autónoma, pluralista y participativa con otros en el mundo de hoy.

Sin embargo, dadas las limitaciones de este documento, nuestro interés es mostrar la contribución específica que los cursos electivos en ética pueden hacer a la formación en ciudadanía de nuestros estudiantes.

B. El marco constitucional y legal de la educación para la ciudadanía

A partir de 1991, la sociedad colombiana se comprometió con la construcción de una sociedad más democrática y participativa que sirviera de plataforma para alcanzar la paz y el respeto de los derechos humanos en el marco de un Estado social de derecho. Sin embargo, llevar a la práctica este anhelo presupone la existencia de ciudadanos que se comprometen con la realización de

estos fines, ya que son ellos quienes finalmente dan vida a una cultura política democrática en la sociedad y el Estado.

Indudablemente, las instituciones educativas constituyen una pieza fundamental para alcanzar esta transformación de la sociedad colombiana y, como tal, se les asignó el papel de difusoras y transmisoras de esta promesa constitucional, y la responsabilidad específica de educar a los colombianos en estos valores y principios fundamentales. En consonancia con este objetivo, estipulado en el artículo 41 de la Constitución, la ley 30 de 1992 estableció en su artículo 128 que: **“en todas las instituciones de educación superior, estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Así mismo se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”**.

En consonancia, la *Ley General de Educación* (ley 115 de 1994) dice en su artículo 13 que la educación, “[como] 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”, debe tener como objetivos:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- c) Fomentar en todas las instituciones educativas, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional.
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Así mismo estableció que las competencias, habilidades y conocimientos referentes a la formación ciudadana debían ser obligatorios en todos los niveles educativos y, por ende, que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) debían incorporar curricularmente la enseñanza en Ética y Derechos Humanos, Constitución Política de Colombia, así como también asignaturas orientadas a la educación sexual, la identidad cultural y la educación ambiental:

- a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.
- b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.
- c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.
- d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y
- e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

En este marco constitucional y legal (Fig. 1), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha buscado hacer viable la implementación y el desarrollo de prácticas democráticas en las instituciones educativas con la creación del *Programa de Competencias Ciudadanas* (PCC). Este programa es una propuesta para el desarrollo de la educación ciudadana que ha alcanzado un lugar definitivo en los planes curriculares en el nivel básico, secundario y superior, cuestión que se ha hecho aún más prominente con su inclusión como parte de los indicadores y la evaluación de los logros del sistema educativo nacional. **Actualmente, las competencias ciudadanas hacen parte de las capacidades genéricas que se espera de todo estudiante colombiano que haya cursado un programa en una institución de educación superior en el país.** Es así que en los Exámenes de Estado para la Educación Superior, Saber Pro, se ha incorporado un módulo de evaluación de las competencias en formación ciudadana desde 2011. Este módulo tiene como propósito examinar los conocimientos de los estudiantes sobre la Constitución Política, así como sus capacidades para hacer juicios críticos sobre su realidad, argumentar sus posiciones frente a otros, tomar en cuenta la diversidad de puntos de vista, y hacerlo a través de análisis que atienden a la complejidad característica de los problemas humanos (MEN, 2011; Ruiz y Chau, 2005).

En otras palabras, lo que se intenta evaluar es **qué competencias tienen los estudiantes para participar de la sociedad colombiana en el marco de una ética política que se deriva e inspira en los principios constitucionales democráticos.**

FIG. 20
MATRIZ DEL MARCO JURÍDICO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

MATRIZ 1 Marco Jurídico del Programa de Competencias Ciudadanas en Colombia		
Constitución Política de Colombia 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 prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.
	Artículo 67	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
Ley 30 de 1992	Artículo 128 y 129	Exigencia de la enseñanza de la Constitución, la instrucción cívica, el fomento de las prácticas de participación democrática y la ética profesional.
Ley 115 de 1994	Artículos 13 y 14	Definición de los objetivos y las exigencias curriculares de la educación ética y ciudadana en todos los niveles de educación formal.
Programa de Competencias Ciudadanas (Examen de Estado Saber Pro)	Conocimientos de la Constitución	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus fundamentos. - Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra. - Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución Política de Colombia.
	Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
	Multiperspectivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes. - Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
	Pensamiento Sistémico	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.

C. El buen ciudadano: ética y formación para la democracia

Una de las grandes dificultades de la formación ciudadana es que implica tener un referente de aquello que hace a un ciudadano un “buen ciudadano”, puesto que toda sociedad democrática se define a partir de un horizonte ético que da forma a su propio ideal de ciudadanía (Castoriadis, 1996; Giusti, 2007). El problema es que la ciudadanía, como idea y como práctica social, no es una cuestión unívoca ni unidimensional, sino que adquiere su forma en relación con procesos históricos concretos, y en espacialidades y problemáticas dentro de las cuales el significado de la pertenencia a la comunidad política se redefine constantemente (Silva, 2010).

Esto implica, a la vez, que nuestro ideal del buen ciudadano se encuentra con la dificultad de que es dinámico –cambia a lo largo de la historia–, contextual –su significado e interpretaciones varían de acuerdo con cada comunidad particular–, disputado –pues aún en ellas hay disputas sobre su comprensión–, y multidimensional –en tanto tiene varias connotaciones a la vez– (Schugurensky, 2010).

Tomando en cuenta estas dificultades, nuestro ideal del “buen ciudadano” busca recoger las tradiciones históricas que conforman el ideal contemporáneo de ciudadanía plasmado en la Constitución, pero intentamos que éste responda también al contexto local, regional y global que vivimos hoy en día. Es decir, recogemos las tradiciones, pero pretendemos que nuestros estudiantes tengan una relación crítica con ellas, y que las interpreten en el contexto de las circunstancias y el mundo en el que viven (Mouffe, 1999). Así mismo, no consideramos que este ideal sea incuestionable, pues el fundamento participativo y democrático de la educación, invita por el contrario a que sea materia constante de discusión abierta, de cuestionamiento y disputa por parte de estudiantes y docentes sobre cómo entendemos sus características principales.

Las tradiciones a las que hacemos referencia, y que muchos estudiosos de la ciudadanía han definido como aquellas que conforman el ideal de ciudadanía democrática moderna son: la tradición liberal, la tradición republicana y la tradición socialista (Kymlicka and Wayne, 1995; Held, 1996; Heater, 2004). A éstas proponemos sumarles el aporte contemporáneo que denominaremos de las ciudadanía diversas (Benhabib, 2006; Ariza, 2007; Herrera, 2009).

Sin embargo, no es este el lugar para desarrollar y sustentar esta teoría sobre el ideal de la ciudadanía democrática. Por esta razón, en la siguiente matriz, sólo se mencionarán los aportes principales de cada una de estas tradiciones a este ideal contemporáneo, con el objetivo de dejar en claro las razones de nuestra apuesta por enfocarnos en el valor de la justicia (Matriz 2):

FIG. 21
MATRIZ VIRTUDES DEMOCRÁTICAS E IDEALES DE CIUDADANÍA

TRADICIÓN	VALORES CENTRALES	IDEAL CIUDADANO
Liberal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Libertad y autonomía de pensamiento y opinión ✓ Defensa y respeto de la dignidad humana ✓ Tolerancia al pluralismo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Individuo autónomo ✓ Conoce y hace respetar sus derechos frente al poder político ✓ Tolera las diferencias ✓ Conoce y defiende los derechos humanos ✓ Abraza las virtudes cívicas ✓ Vive para la realización del bien común de la polis
Republicana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación en las decisiones públicas como fundamento de la libertad ✓ Igualdad en el ejercicio del poder ✓ Deliberación pública para la conformación de la Constitución y las leyes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa en la construcción de la Constitución y la ley (deliberación pública) ✓ Libertad e igualdad se realizan en el ejercicio de participación política y la vida pública
Socialista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Búsqueda de la justicia social frente a las desigualdades y exclusiones definidas por las estructuras sociales ✓ Solidaridad frente a los iguales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Defiende la realización y garantía efectiva de la igualdad y la libertad en la garantía de las condiciones materiales de existencia
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento y valoración de las Diferencias y la diversidad de formas de ser y vivir en el mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Defiende la realización de los proyectos de vida propios y de otros desde sus concepciones del mundo y prácticas culturales particulares ✓ Propende por el encuentro de las Diferentes formas de ver el mundo ✓ La libertad y la igualdad se realizan en el encuentro con el otro

D. La apuesta por la Justicia como valor central a los cursos electivos en ética⁴.

Al hacer de la justicia el eje central de trabajo de los cursos de ética y formación ciudadana, el Centro de Ética y Democracia de la Universidad Icesi no busca suscribirse a alguna teoría de la justicia en particular, sino proponer una perspectiva general alrededor de la cual las diferentes actividades del Centro se coordinen y hallen un objetivo común. Específicamente, esta perspectiva comprende la justicia, de manera simultánea, como una virtud personal y como un rasgo deseable de toda sociedad. A pesar de que, como nos lo recuerda el diccionario de la Real Academia, el término “justicia” designa una de las cuatro virtudes cardinales, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece, en el mundo contemporáneo es usual entender por “virtud” un rasgo del carácter personal antes que el respeto y acatamiento de normas o que la búsqueda de consecuencias benéficas para la sociedad. No obstante, una de las principales preguntas de la filosofía política ha sido precisamente esa: ¿una

⁴ Esta es una presentación somera que resalta las razones por las cuales creemos que la Justicia debe ser el valor a trabajar en estos cursos, la manera en que creemos que debe hacerse, y los ejes que nos permitirán organizar la oferta. Un documento conceptual de fundamentación sobre la relación entre la justicia y la ciudadanía, y sobre las razones de pertinencia de los ejes aquí propuestos se adjunta como primer anexo a este documento: “*Ciudadanía y justicia: lineamientos conceptuales para los cursos electivos en ética y formación ciudadana*”

sociedad justa debe promover la virtud entre sus ciudadanos, o debe, por el contrario, ser neutral con respecto a cómo cada uno de sus ciudadanos decide cuál es la mejor forma de vida? (Sandel, 2009). Se hace entonces necesario explicar en qué sentido la justicia, entendida como virtud, se relaciona con la dimensión social que implicaría una formación ética para la ciudadanía.

El más somero repaso a la historia de la ética deja ver que a pesar de que existe un cierto consenso alrededor de la importancia del concepto de justicia, lo que se entiende por este concepto puede diferir de forma incluso dramática. No es el objetivo de este documento determinar qué definición de justicia es la "correcta" o reconciliar las distintas perspectivas de análisis bajo una teoría que las haga compatibles entre sí. Por el contrario, la experiencia de trabajo del seminario de ética ha demostrado que, dentro de la variedad de teorías de la justicia, cada una de ellas es más o menos consistente y pertinente en relación con dilemas éticos específicos. En otras palabras, se trata de proponer una definición definitiva de justicia, sino de poner de relieve, en consonancia con la lectura del PEI hecha hasta este punto, la importancia de la deliberación, pues cada dilema ético particular exige de cada cual el estar a la altura de las circunstancias, y de manera crítica y reflexionada, optar por un curso de acción responsable. Así las cosas, creemos que este ejercicio de deliberación requiere la formación de un carácter para el cual dicho ejercicio se convierta en un hábito. Ya que las capacidades, habilidades y disposiciones antes discutidas, fueron determinadas teniendo el valor de la justicia en mente, pasamos a contextualizar la perspectiva que acá proponemos en el marco de algunas de las cuestiones más sobresalientes en la literatura sobre el tema, para así aclarar y explicar en qué sentido y por qué razón el Centro busca hacer de la justicia el valor central a los cursos electivos en ética.

La relación entre justicia como justicia social y justicia como virtud, es una pregunta que data desde los inicios mismos de la reflexión ética, pues ya en las reflexiones de Platón y Aristóteles se encuentra un recurso a la justicia como forma de hacer frente al relativismo y escepticismo de los sofistas. En efecto, si, como alegaba Protágoras, el hombre es la medida de todas las cosas, la justicia queda reducida a una mera cuestión de disputa de opiniones, en la cual puede muy bien imponerse el más poderoso o el más persuasivo, y no necesariamente el más justo. Las respuestas platónica y aristotélica a este desafío son ilustrativas, pues aunque ambas proponen que la justicia es una virtud, sus explicaciones de tal idea difieren a tal punto, que se suele aceptar que cada uno de estos autores es el fundador de una línea de argumentación ética paradigmática.

En La república, Platón hace que Sócrates argumente a favor de la persona justa y de la ciudad justa en términos de armonía y razón. Ya que para Platón tanto el alma como la ciudad están divididas en tres (razón, espíritu y deseo, la primera; dos caballos y un auriga, la segunda), la justicia consistiría en lograr una relación armónica entre tales partes. Pero tal armonía solo es posible si se toma el comando de las partes en disputa. Este es un logro para el cual es indispensable el ejercicio de la razón, y Platón ilustra esta idea por medio de la figura del navegante (que no es otro que el filósofo) que lleva la nave (es decir, la ciudad) a buen destino gracias a su conocimiento de lo que es justo y mejor para todos. Así pues, será aquel que por medio de su uso de la razón conozca lo que es el bien, quien estará encargado de conducir la sociedad hacia el orden justo. Por su parte, Aristóteles refutará el escepticismo sofista recurriendo a su doctrina del justo medio, en la cual la justicia aparece como la virtud perfecta. Lo justo no queda sujeto al capricho de cada cual, sino que depende de la prudencia a través de la cual se juzga en cada caso y se busca el justo medio para actuar en consecuencia. Da

que para Aristóteles la virtud es el punto medio entre dos vicios, esto es, entre el exceso y el defecto, la conducta justa sería el término medio entre hacer el mal y sufrir el mal. Así, nos encontramos lejos del racionalismo platónico y cerca de una ética de las costumbres, que no busca deducir lo justo de una idea universal de justicia, sino inferirlo de los usos y las prácticas habituales en cada sociedad particular.

Los desarrollos que estas dos teorías paradigmáticas en la historia del pensamiento ético no se pueden resumir en espacio tan corto. Para los efectos de este documento, baste decir que podrían identificarse tres perspectivas principales a partir de las cuales la justicia ha sido pensada y definida en el mundo moderno. Por un lado, encontramos que la justicia ha sido vista como sinónima de justicia social, es decir, como un rasgo deseable de toda sociedad en la que cada uno de sus miembros recibe lo que le corresponde o pertenece de acuerdo con sus acciones y los valores que reconoce tal sociedad. Por otro lado, en el campo más especializado del derecho y la aplicación de la ley, se encuentra el análisis de la justicia como justicia procedimental, esto es, como el apego estricto a las reglas y normas que ordenan cada sociedad, y que se supone garantizan la igualdad y la imparcialidad ante la ley. Por último, están las teorías acerca de la justicia como virtud, las cuales piensan lo justo no tanto en relación con la ley sino con las costumbres y usos de cada sociedad particular.

Hay que anotar que en las sociedades modernas, la relación entre justicia y ley ha sido especialmente desarrollada. En este sentido, la justicia ha sido examinada a la luz del procedimiento que lleva a una determinada acción o decisión, y a la luz de las consecuencias de tales acciones o decisiones. Así, una acción/decisión sería considerada justa si ésta obedece a un justo proceso. Con esto se busca hacer frente a la arbitrariedad. Evidentemente, esto nos lleva a preguntar qué hace que un determinado proceso sea justo o no. En este respecto se podría examinar si sus consecuencias son igualitarias, equitativas, razonables, beneficiosas, convenientes, útiles, etc. Adicionalmente, cabría ponderar la justicia de una acción/decisión en relación con una racionalidad de tipo costo-beneficio, o en relación con las costumbres y tradiciones de un grupo social. De otro lado, la relación entre justicia y ley también se refiere a la fuerza de la ley y los fundamentos de tal fuerza. Aunque se trata de una simplificación radical de cada uno de estos tipos de argumentación, lo que nos interesa resaltar es que, independientemente del tipo de argumentación al que se recurra, aún permanecemos en el terreno social de la justicia.

Ahora bien, para comprender de mejor manera la amplitud y complejidad de la literatura que aborda la cuestión de la justicia, a estas tres perspectivas generales hay que añadir los distintos criterios que han sido determinados a la hora de señalar los criterios que hacen justa, no solo a una acción en particular, sino a la sociedad en general. En este respecto cabe recordar que, por ejemplo, la justicia ha sido definida en términos de igualdad: la distribución de bienes en una sociedad ha de ser igualitaria, independientemente de consideraciones como el mérito o el merecimiento. Pero por justicia también se ha entendido equidad: cada cual ha de recibir los bienes que le corresponden de acuerdo y en proporción con su contribución al bienestar general. Por otra parte, la justicia también ha sido vista como una suerte de mínimo de bienestar que proteja a aquellos que en razón de la mala fortuna o algún padecimiento, no se encuentren en capacidad de trabajar, valerse por sí mismos o contribuir a la sociedad desde un punto de vista productivo.

A estas perspectivas ya tradicionales en el estudio de la ética, habría que agregar dos campos más o menos recientes de análisis. En primer lugar están los desarrollos que se han venido haciendo, desde diferentes disciplinas, en el campo de la llamada justicia restaurativa o transicional, la cual contempla la justa retribución o reparación que les corresponde a las víctimas y la justa pena que merecen los victimarios. En segundo lugar, tenemos las éticas que buscan ir más allá de los límites de la especie humana, para plantear la pregunta por la justicia en las relaciones entre especies. Distintos movimientos animalistas y ecologistas han llamado la atención sobre el sesgo fuertemente racionalista y antropocéntrico de la tradición ética, y sobre los efectos potencialmente deletéreos de nuestras acciones para la existencia y bienestar, no solo de otras especies, sino de la humana también, por cuenta del severo deterioro del medio ambiente. La pregunta por el trato justo, ya no solo entre seres humanos, sino entre distintas especies, está abriendo el campo de la ética a problemas y disciplinas (como la ecología, la geología y la etología) hasta ahora insospechados.

Es dentro de este complejo panorama, muy rápidamente esbozado, en el que el Centro de Ética y Democracia ha decidido hacer de la justicia el valor central de los cursos electivos en ética y formación ciudadana. En términos concretos, la apuesta del Centro se apoya en un supuesto que compartimos con el Premio Nobel Amartya Sen, según el cual la reflexión ética, “puede jugar un papel en aportar más disciplina y mayor alcance a las reflexiones sobre los valores y las prioridades tanto como sobre las frustraciones, opresiones y humillaciones que los seres humanos sufren a lo largo y ancho del planeta. Un compromiso compartido de las teorías de la justicia consiste en tomar en serio estos problemas y ver qué pueden hacer desde el punto de vista del razonamiento práctico frente a la justicia y la injusticia en el mundo” (Sen, 2011: 446). En efecto, consideramos que la ética es ante todo un saber práctico, un saber que procura actuar sobre las condiciones actuales en pro de unas condiciones más justas. Por ello se trata de un saber que implica una actitud reflexiva frente a la realidad social, es decir, implica un rasgo del carácter que se relaciona con su entorno de una forma particular.

Como ya hemos mostrado, no siempre se ha entendido la justicia en estos términos. Por ejemplo, el teórico del derecho Hans Kelsen afirma que la justicia es una virtud “solo secundariamente, pues un hombre es justo cuando su conducta concuerda con un orden que es considerado justo” (Kelsen, 1999: 9). Nosotros quisiéramos proponer algo distinto: que un hombre es justo cuando su conducta concuerda con el resultado de su deliberación acerca de la justicia del orden en el cual vive, de modo que la justicia ha de ser, primariamente, una virtud, un rasgo de un carácter que propende por un mundo más justo. Cabe reiterar que no estamos presentando una definición definitiva de justicia ni determinando lo que ha de ser un mundo justo, lo cual iría en contravía de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el aprendizaje activo, sino que nos limitamos a sentar las bases de lo que, proponemos, debería ser el tipo de razonamiento moral que esperamos desarrollar en conjunto con los estudiantes. Así pues, en este respecto nuestro objetivo es el de llevar a los estudiantes a comprender que la justicia, sin importar la definición que de ella prefiramos, solo puede convertirse en una realidad social si ella también es incorporada, en tanto virtud, como un rasgo central del carácter de los ciudadanos. Para ello, proponemos que la pregunta por la justicia sea abordada a través de cuatro ejes:

- B. la cuestión de la identidad y su relación con lo ha de considerarse justo,
- C. la participación política que permita entrever de qué modos el saber práctico ético puede intervenir en las condiciones sociales presentes, y
- D. el campo de las nuevas éticas que llevan la pregunta por lo justo más allá de las relaciones entre humanos, para incorporar las relaciones de humanos con no humanos y el medio ambiente.

E. Las capacidades a desarrollar en las Electivas en Ética de la línea de Formación Ciudadana

Si bien se dijo arriba que todo el programa de “Ética a través del Currículo” pretende afianzar y desarrollar las capacidades de Comunicación y de pensamiento crítico (sus disposiciones y habilidades), es indispensable presentar los objetivos de aprendizaje vinculados a los conocimientos y a la capacidad de participación social y política de entre los cuales cada programa concreto deberá elegir los pertinentes a su temática y propósito general. Estos serían:

FIG. 22
MATRIZ COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE CURSOS ELECTIVOS EN ÉTICA Y FORMACIÓN CIUDADANA

	competencias	Del Conocer	Del Hacer	Del ser	Objetivos de Aprend.
Participación Social y Política	Pensamiento global	Entorno físico	Reconocimiento de la diversidad Construcción de intereses comunes (acuerdos)	Compromiso con la libertad propia y ajena Compromiso con la equidad	Conoce las instituciones básicas de los asuntos públicos (la Constitución, el mercado, los estados, los organismos multilaterales..); los actores principales (países, partidos, grupos de la sociedad civil) y está aceptablemente informado sobre los conceptos de igualdad y libertad, y sobre los grandes debates contemporáneos de la esfera pública.
	Multiperspectivismo	Dimensión histórica	Aceptación crítica de los acuerdos (normas)	Empatía	Reconoce, explica y defiende la validez de los distintos modos de pensar los problemas y disponerse frente a la realidad
	Concertación	Organización material, institucional y simbólica	Contribución a los asuntos comunes	Solidaridad	Comprende, concierta y aprende a vivir con quienes piensan y tienen formas distintas de ver y vivir en el mundo
	Cooperación	Actores	Respeto por la naturaleza	Justicia	Da cuenta de su responsabilidad frente a las inequidades existentes en el mundo y propone formas solidarias de alcanzar mayor justicia, respeto y libertad para todos

Línea de Formación Profesional

I. Los cursos de ética profesional (EP) como parte del Currículo Específico a cada programa

A. Presentación

La ley 30 de 1992 estableció en su artículo 129 que: “la formación ética profesional debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior” (Congreso de la República, 1992). En este sentido, los cursos EP tienen como propósito apoyar y complementar la formación ética de los estudiantes y profesores a través del análisis y la reflexión crítica de situaciones problemáticas propias de su campo profesional. Su enfoque es promover el buen hacer profesional y la reflexión crítica sobre la función y la responsabilidad sociales de las profesiones, dándoles las herramientas para enfrentarse a posibles situaciones problemáticas en sus futuros laborales. Estas herramientas no tienen por objeto solucionar de antemano todos los posibles problemas éticos que pueden enfrentar en la vida profesional o convertirse en un código moral determinante de su actuar, sino llevarlos a pensar críticamente alrededor de casos particulares, para ejercitar la capacidad de juzgar éticamente y ser conscientes de que la construcción de la integridad profesional requiere una constancia en el buen actuar.

B. Objetivos de aprendizaje de los Cursos EP

La Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas y miembros del seminario de ética, lograron definir como objetivos de aprendizaje ético, transversal a todos sus programas (incluyendo posgrados), el siguiente: “Los egresados tendrán la capacidad de evaluar las implicaciones personales, organizacionales y sociales de las decisiones que se toman en las organizaciones y las responsabilidades éticas que de ellas surjan”. Y como objetivos específicos: 1) Analizar las consecuencias de las acciones organizacionales en las personas, la organización y la sociedad, 2) Hacer recomendaciones que sean consistentes con un comportamiento socialmente responsable.

En ejercicio similar, la Facultad de Derecho y Ciencias sociales ha definido como competencias ético-políticas transversales a todos sus programas las siguientes: “Los graduados estarán en capacidad de valorar las implicaciones éticas y políticas de su actuar en los ámbitos públicos y privados”. Esta competencia, a su vez, se despliega en dos objetivos: 1) Valorar las implicaciones éticas y políticas inherentes al ejercicio de su práctica profesional, 2) Valorar las implicaciones éticas y políticas inherentes al ejercicio de la vida ciudadana.

Como es fácil observar, salvo el segundo objetivo de la FDCS, más relacionado con las competencias ciudadanas, las preocupaciones que preceden a ambos ejercicios tienen que ver con la formación en ética profesional. Y ambas formulaciones, también, hacen énfasis en la responsabilidad profesional, razón por la cual es esta la disposición preferente, elegida para el desarrollo de la propuesta de los cursos EP.

Los cursos profesionales que hagan parte del programa de cursos EP deberán incorporar, de acuerdo con la pertinencia, alguno(s) de los objetivos de aprendizaje definidos para la formación profesional, tal y como aparecen en la siguiente tabla:

FIG. 23
MATRIZ COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE CURSOS DE ETICA PROFESIONAL (EP)

	competencias	Del Conocer	Del Hacer	Del ser	Objetivos de Aprendizaje
Trabajo Efectivo Con Otros	Pensamiento estratégico	Reglas del oficio/profesión	Solución de problemas	Responsabilidad profesional	Se compromete con las excelencias de su oficio o profesión y con el trabajo bien hecho
	Negociación	Lógica de la organización	Trabajo en equipo	Iniciativa	Da cuenta de la importancia pública y el valor social de su profesión, trabajo o tarea
		Manejo de recursos, financiamientos y gastos	Planeación y control	Audacia	
	Liderazgo	Tecnologías involucradas	Eficiencia y efectividad	Orientación al cambio	Evalúa las implicaciones personales, organizacionales y sociales de las decisiones que se toman en el mundo del trabajo con otros, y se compromete con las responsabilidades éticas que de ellas surgen
	Emprendimiento	Políticas públicas	Adaptabilidad y flexibilidad	Orientación al resultado	
		Mercados		Tolerancia	
Innovación	Grupos involucrados	Trabajo bajo presión	Inclusión	Defiende la riqueza que ofrece la diversidad de perspectivas y los tratos diferenciales que avécese esto implica	

C. Plan de formación docente para cursos EP

Dado que los cursos EP serán dictados por profesores especialistas en sus respectivas áreas de trabajo, el CREA y el Centro de Ética y Democracia ofrecerán unas sesiones de capacitación, cuya estructura relacionamos a continuación, y que se articulan a través de tres ejes: (i) dicotomías, (ii) teorías éticas, y (iii) códigos profesionales.

i) Las dicotomías pueden abrir el debate de manera relativamente sencilla, y permiten al profesor captar fácilmente los problemas prácticos de su disciplina, con sólo mostrar las implicaciones que surgen de adoptar uno u otro extremo de la dicotomía. Se trata de uno de los contenidos más

básicos e imprescindibles para cualquier reflexión ética. Dentro de ellas se pueden trabajar las siguientes:

- a) Ser – Deber ser b) Hecho – Valor
- c) Describir – Prescribir
- d) Relativismo – Universalismo
- e) Deontológico – Teleológico
- f) Egoísmo – Altruismo
- g) Problema – Dilema
- h) Competencia – Cooperación
- i) Individualismo – Colectivismo
- j) Intenciones – Resultados
- k) Valor instrumental – Valor intrínseco

Se escogen las dicotomías de acuerdo con la pertinencia de los casos particulares.

(ii) Las formas de racionalidad moral o teorías éticas privilegiadas son las que permiten un mayor énfasis en el debate de la moral profesional, profesional y deliberativa. Se propone trabajar en torno a:

- a. Teorías deontológicas
- b. Emotivismo
- c. Teorías de la virtud
- d. Utilitarismo
- e. Ética comunicativa

(iii) Los códigos profesionales: A lo largo del proceso se revisarán los códigos profesionales y se debatirá en torno a ellos. Se trata de analizar críticamente los documentos que recogen un conjunto más o menos amplio de criterios, apoyados en normas y valores que formulan y asumen quienes llevan a cabo correctamente una actividad profesional. Los códigos deontológicos se ocupan de los aspectos éticos del ejercicio de la profesión que regulan.

D. Metodología

Se privilegian dos enfoques metodológicos: la metodología problemática y el estudio de casos. La esencia del aprendizaje basado en problemas consiste en que los estudiantes de los cursos EP, guiados por el profesor, se introducen en el proceso de identificación y solución de problemas morales, nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir de forma independiente sentido crítico, para buscar salidas a los problemas morales que enfrentarán en la vida profesional.

Por su parte, los estudios de casos propician debates en torno a ejemplos. Introducen una descripción narrativa de una determinada situación de la vida real que les permite entender las implicaciones reales de los problemas y decisiones morales.

El profesor debe trabajar, además en la construcción del hecho o problema moral, la información básica apropiada que conduzca a la decisión o decisiones que lleven a una solución de la problemática. Los casos construidos en torno a problemas morales, constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida profesional como la observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y participación en procesos grupales orientados a la colaboración.

E. Plan de formación docente de los Cursos EP

Contenido	Actividades	Lectura o actividad previa
1. Sesión introductoria: provocación	Discusión sobre riesgos morales en las disciplinas y temas que generen discusión.	No hay lectura previa
2. Dicotomías	Discusión y planteamiento del programa del curso. Identificación de las principales dicotomías dentro de la disciplina.	Lectura sobre dilemas morales
3. Dilemas	Reconocimiento de dilemas morales profesionales en los temas del curso. Formulación de dilemas y problemas.	Lectura sobre Dilemas y Problemas
4. Formas de racionalidad I: Virtud. Deber. Utilidad.	Pensar sus dilemas/ problemas a partir de las formas de racionalidad y en relación con su programa del curso.	Lectura sobre formas de racionalidad I
5. Formas de racionalidad II: Teorías deontológicas. Teorías de la virtud Utilitarismo Emotivismo. Ética comunicativa.	1.- Pensar sus dilemas/ problemas a partir de las formas de racionalidad y en relación con su programa del curso. 2.- Discusión sobre las formas de racionalidad, en relación con cada programa de curso.	Lectura sobre formas de racionalidad II
6. Ética Profesional	Discusión sobre códigos profesionales, fundamentos morales del código, poder vinculante, rendimientos y dificultades de su aplicación.	Lectura sobre códigos profesionales y el poder vinculante de las reglas.
8. Inclusión del tema ético en el programa del curso.	Ajuste del programa y definición de los tres m éticos en el programa.	Diseño del programa incluyendo, según convenga, algunos temas trabajados en las 7 sesiones.
7. Sesgos	1.- Sesgos en la moralidad profesional. (hipervaloración de logros, obediencia a la autoridad, autoridad epistémica etc.)	Lectura sobre "sesgos"

8. Inclusión del tema ético en el programa del curso.	Ajuste del programa y definición de los tres m éticos en el programa.	Diseño del programa incluyendo, según convenga, algunos temas trabajados en las 7 sesiones.
9.. Método de casos	Trabajo teórico-práctico en relación con e que permite, además la problematización.	Lectura sobre método de casos y problemas
10. Ajuste de la evaluación del curso e inclusión dela rúbrica prediseñada.	Evaluación del curso y explicación de rúbr elementos éticos, análisis de problemas me	Continuación del diseño del programa incluyendo los temas trabajados en las 7 sesiones anteriores.
11. Incorporación de los objetivos de aprendizaje, unidades temáticas, bibliografía, valores, según formato de los programas.	Diseño del programa en formato oficial.	No hay lecturas previas
12. Análisis de la viabilidad del proyecto en cada curso.	Análisis de la viabilidad del proyecto en ca	No hay lecturas previas

Línea de razonamiento moral

I. Oferta de Electivas en Razonamiento Moral como parte de la formación electiva en Ciencias y Humanidades

A. La vida buena

El marco común que engloba el programa “Ética a través del Currículo”, como se dijo más arriba, tiene que ver con una de las preguntas más antiguas de la reflexión moral: ¿qué hace que la vida valga la pena de ser vivida?, o, en términos más técnicos: la pregunta por la vida buena, por cómo hemos de vivir. Y dentro de este marco, la tradición ética ha abordado un sinnúmero de asuntos que van desde las preguntas por la amistad y la muerte, hasta las preocupaciones por la realización personal o la trascendencia. En general, estas preguntas combinan las preguntas más prácticas de la ética (qué debo hacer), con preguntas más teóricas sobre el significado de la experiencia de lo humano.

Esta línea, pues, trabaja con los mismos principios que orientan las Electivas en Ciencias y Humanidades, pero hacen énfasis en estas preguntas fortaleciendo así la capacidad de la autonomía en algunas de sus competencias.

Se trata, por ahora, de un trabajo mancomunado con el Departamento de Humanidades de la Universidad, que permite a los profesores del Centro dictar u orientar algunos de los cursos que allí se dictan.

B. Objetivos de aprendizaje

Como se dijo arriba, todas las líneas del Programa tienen objetivos de aprendizaje específicos para fortalecer las capacidades de Pensamiento crítico y Comunicación. Sin embargo, las Electivas en Razonamiento Moral tienen también objetivos específicos relacionados con la capacidad de la Autonomía. Estos son:

FIG. 23
MATRIZ COMPETENCIAS Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE CURSOS ELECTIVOS DE RAZONAMIENTO MORAL

	competencias	Del Conocer	Del Hacer	Del ser	Objetivos de Aprendizaje
Autonomía	Propósitos de vida reflexionados y valiosos	Legados culturales	Cuidado de sí y de otros	Afectividad	Conocer algunas de las disputas de sentidos en torno a los diferentes legados culturales (científicos, artísticos, políticos...) Conocer algunos de los debates en torno a las grandes preguntas que definen la condición humana
	Relaciones interpersonales significativas	Debates sobre la condición humana	Autocrítica	Autoestima	Conocer algunas de las determinaciones historico-culturales, arreglos institucionales, conflictos y relaciones de poder que configuran el presente; sus límites y posibilidades.
	Creatividad	Determinaciones del presente	Auto-Expresión Original	Pasión	Conocerse a sí mismo como agente responsable, producto de una biografía, de un contexto histórico –cultural, y definido a partir de las relaciones con el entorno y con los otros
	Aprendizaje individual permanente	Sí mismo como agente responsable, históricamente situado.		Tolerancia al fracaso	Da cuenta del valor, las posibilidades, las limitaciones y las responsabilidades que para él y para los demás, impone la red de dependencias que definen la vida humana
				Autoexigencia	Tiene consciencia de su capacidad para transformar su propia vida y la de los demás
				Perseverancia	Toma posiciones frente a la realidad y es autónomo en la formulación de sus convicciones

ANEXO 1

Ciudadanía y justicia: lineamientos conceptuales para los cursos electivos en ética y formación ciudadana⁵

Introducción

Permítasenos empezar por el antiguo problema que dio origen a la idea de la ciudadanía y de la formación ciudadana y que, a la postre, es el mismo que orienta las grandes preocupaciones sobre ellas en el presente: la justicia. En uno de los más importantes escritos políticos de la antigüedad clásica, la República, Platón se propuso indagar qué es la justicia y, a la par, si quienes la siguen lo hacen por deseo propio y por amor a la misma o, simplemente, porque desean evitar las consecuencias que recaerían sobre ellos al cometer injusticias. Ante la segunda opción el filósofo ateniense dejó planteada una apremiante pregunta: ¿qué si pudiéramos ser libres de esas consecuencias?, ¿cómo actuaríamos? (Platón, 1997). Estas inquietudes estaban encaminadas en la obra de Platón a un asunto más de fondo, es decir, a analizar qué es una sociedad justa y de qué depende que ésta lo sea. Sin ningún tipo de ambages, el discípulo de Sócrates, sostenía que la justicia era algo que podía encontrarse tanto en un hombre como en una ciudad, pero el dilema que nos planteó en sus escritos era si tanto en el uno como en la otra el interés por la justicia se correspondía con una actitud voluntaria o forzada. Lo cual implica, por supuesto, pensar en la relación entre el hombre y la ciudad, pues puede darse el caso de que no haya una feliz coincidencia entre los dos en términos de esta relación.

Las distintas convulsiones que se vivieron en el siglo pasado – políticas, económicas, militares, culturales, tecnológicas y ambientales–, junto a la aparición de un fenómeno como el totalitarismo y a la crisis de la democracia en el mundo occidental, en especial la naturaleza de la estructura de derechos que ofrecía, a quienes los garantizaba y la manera en que los distribuía entre sus ciudadanos, amén de otros bienes, mostraron que, más allá de las diferencias de contexto que se puedan alegar entre la antigua Atenas y nosotros, en las sociedades contemporáneas las cuestiones que se había planteado Platón siguen siendo pertinentes. Aspecto sobre el cual una gran variedad de pensadores llamaron la atención. En especial, Leo Strauss que, entre muchos otros, en pleno siglo XX se esforzó por mostrar la relevancia de estas cuestiones planteadas por la filosofía política clásica sobre la justicia, en términos de la relación entre la ciudad y el hombre, y la importancia de retomarlas como una manera de afrontar la crisis en la que habían desembocado las sociedades actuales (Strauss, 1998). Pero si bien esto es cierto, es preciso reconocer también que la pregunta por la sociedad buena, por la sociedad justa o por la “mejor manera de vivir” (Sandel, 2013, 18) se ha tornado, para nosotros, más acuciante toda vez que hoy en día se han levantado algunas voces, desde la vida política misma como desde la teoría, que con una gran elocuencia han esgrimido razones de peso para desautorizar la idea que afirma que la justicia tiene que ver, a la manera de Platón, con un orden modelado e impuesto racionalmente por uno o un

⁵ Este documento fue elaborado a partir de un debate sobre la ciudadanía y la formación ciudadana por el “Seminario de Ética” de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi en octubre del año 2010. La redacción final del documento estuvo a cargo del profesor Rafael Silva Vega.

grupo de hombres a otros, con el fin de que estos últimos obren en relación con los principios en los que él se funda. Y para advertirnos que las sociedades que se fundan en una sola idea del bien o de la vida buena no son, en el registro de las circunstancias y las demandas ciudadanas actuales, sociedades justas ni democráticas. Stuart Hampshire ha sido una de esas voces que ha sostenido que “la justicia no puede consistir en algún tipo de armonía o consenso ni en el alma ni en la ciudad, porque nunca habrá tal armonía, ni en el alma ni en la ciudad” (Hampshire, 2000: 4). Quienes argumentan en este sentido proponen que la justicia es conflicto y que una sociedad democrática se reconoce por la manera como resuelve ese conflicto.

Planteado en estos términos, uno de los dilemas estructurales de la ciudadanía en el mundo moderno ha tenido que ver, como bien lo ha señalado Sandel, con poder determinar si una sociedad justa “¿ha de perseguir el fomento de la virtud de sus ciudadanos? ¿O no debería más bien la ley ser neutral entre concepciones contrapuestas de la virtud, de modo que los ciudadanos tengan la libertad de escoger por sí mismos la mejor manera de vivir?” (Sandel, 2013: 17). Pero más allá de esta gran cuestión acerca del eterno conflicto moral y la manera como una sociedad justa lo ha de resolver, es decir, con base en qué tipo de criterios e instituciones, el problema de la relación entre el ciudadano y la sociedad justa pasa por poder establecer cuál es el criterio o los criterios de lo que hemos de llamar igualdad democrática, toda vez que este valor es el principio rector de la democracia y, por ende, de las relaciones entre la democracia y el ciudadano, como de la manera en que estos se relacionan entre sí.

La historia misma de la democracia y la ciudadanía nos ha mostrado que el proceso deliberativo para llegar al establecimiento de unos principios de igualdad democrática lleva aparejado el esfuerzo mismo de poder definir ¿qué entendemos por democracia?, ¿quién es el ciudadano? y ¿cuál debe ser el tipo de relación entre los ciudadanos para que una sociedad pueda definirse como democrática? (Bovero, 2002: 15-35). En esta lógica, fue la democracia antigua la que nos legó el principio “igualitario por excelencia, en tanto que considera irrelevantes las diferencias económico-sociales para la distribución de los derechos políticos entre los miembros de la ciudad” (Bovero, 2013: 31). No obstante, este principio es eminentemente político y, en sus antiguos orígenes, está basado sobre una exclusión antropológica según la cual las mujeres y los esclavos no hacen parte de la ciudadanía y, por lo tanto, están por fuera de esa relación de igualdad. La democracia moderna ha insistido en el principio igualitario de la antigua, es decir, desde una concepción política, pero, al tiempo, lo ha sacado de ese terreno y lo ha desplazado al ámbito de las relaciones económicas, sociales, culturales, identitarias y ambientales. Y, también, ha modificado su concepción antropológica redefiniendo al ciudadano. Movimiento, este último, que nos ha llevado a poner en el centro del debate ético-político los criterios de la igualdad con los que han operado las sociedades modernas y, por ende, a preguntarnos cuáles son las igualdades y desigualdades que pueden ser consideradas justas o injustas. O si se quiere, a poner en claro cuáles han de ser las relaciones de igualdad que hemos de construir y por las cuales hemos de regirnos para que nuestras sociedades puedan considerarse como democráticas. Con esto último hemos pasado del foco de la justicia al de la equidad.

Lo anterior nos dice, en síntesis, que el viejo problema de la relación entre la sociedad justa y el ciudadano pasa por dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas tiene que ver con cómo están planteadas o diseñadas las relaciones de igualdad –o de justicia– entre los ciudadanos de una comunidad o, si se quiere, cuáles son el tipo de procedimientos institucionales por medio de los cuáles

entre ellos y el Estado se resuelven los conflictos y sus distintas demandas políticas, sociales, económicas, identitarias, etc. Lo cual nos revela un primer plano en el cual las relaciones de justicia hacen parte de la vida ciudadana. La segunda apunta a preguntarse si la cualidad o el valor de la justicia debe ser un atributo exclusivo de las instituciones y los principios sociales y políticos que regulan las relaciones de igualdad o, también, una virtud de los ciudadanos. Lo que nos habla de la justicia en un segundo plano, es decir, de ella como una buena disposición de los ciudadanos hacia las relaciones de igualdad con sus semejantes y hacia las instituciones que aseguran y afirman esa igualdad. No se puede pasar por alto que en el mundo de la ciudadanía la justicia se puede expresar de estas dos maneras. Pero, también, que no necesariamente se da la feliz coincidencia entre las dos en un mundo social. Bien puede sugerirse que esta falta de sincronía, por demás ideal, entre estas dos expresiones de la justicia es la que está a la base de todos los conflictos entre lo público, lo privado y lo íntimo en las democracias actuales.

De esta manera, el problema de la sociedad justa tiene que ver no solo con la calidad de la democracia y de sus instituciones –mucho más que, como sostuvo Rawls, con la eficiencia o la eficacia de ellas– sino, a la vez, con el tipo de ciudadano, con la calidad de su carácter que mantenga y reafirme la calidad de las instituciones. Es por esto que pensar las relaciones de justicia o de igualdad en el ámbito de la ciudadanía implica, necesariamente, remitirse al problema de cómo formar ciudadanos justos o por lo menos con un sentido de la justicia, es decir, de ciudadanos que posean y practiquen esta virtud.

Siguiendo este hilo argumentativo, desde la idea de las relaciones de justicia o de los principios de la igualdad democrática, este escrito se propone plantear una reflexión sobre el tema de la ciudadanía y la formación ciudadana con el fin de construir unas líneas teóricas y conceptuales que ayuden a precisar el ejercicio sobre formación ciudadana que se lleva a cabo en los cursos de las denominadas “Electivas en Razonamiento Moral” dentro de la Universidad Icesi. La primera parte es una reflexión acerca de qué es la ciudadanía. La segunda es un rastreo histórico, bastante general, sobre los problemas de la ciudadanía, una especie de síntesis de los ejes temáticos más importantes en relación con algunos modelos o versiones ideológicas de la democracia: liberal, radical, elitista, pluralista y multiculturalista. La tercera se detiene en la discusión acerca de qué entender por formación ciudadana, el problema de la justicia en términos la virtud, es decir, del buen ciudadano y los problemas que este debate proporciona. Y la última parte se dedica al tema particular de la formación ciudadana en la Universidad Icesi.

Ciudadanía, formación ciudadana y justicia

La ciudadanía es una idea, pero también una realidad política. Como idea la ciudadanía puede ser un conjunto de valores éticos y políticos, de creencias o, para usar una expresión de Thomas Kuhn (1998) una “visión de mundo”. Es decir, una relación puramente ideal o teórica para guiar la acción de las personas en sociedad. Como realidad política puede ser identificada como un conjunto particular de prácticas –que incluso se pueden determinar con cierta precisión– en un espacio y tiempo concretos. No es irrelevante advertir que la idea y la realidad, en este caso de la ciudadanía, se “han influido mutuamente en su despliegue histórico”, tal como advierte Ignacio Sotelo en relación con la idea y la realidad del Estado (1996).

No está de más afirmar que, como idea y como realidad política, la ciudadanía puede expresarse,

consecuentemente, en términos formales y substantivos. En el primer caso la ciudadanía aparece como un “modelo ideal” de vida política contenida en un conjunto de normas, deberes y derechos que han de guiar las acciones políticas de quienes hacen parte de una sociedad –ciudadanos. En este caso se puede tratar de una cuestión de estatus ligada al disfrute de ciertas garantías jurídicas, políticas o socio-económicas. En su segunda expresión, la ciudadanía es, simplemente, el resultado de la acción política viva. Es el producto de los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales en momentos históricos concretos. En este sentido ella es la expresión de las prácticas y costumbres políticas reales y de sus diversas tensiones: se trata de la cultura política real de los individuos que hacen parte de una sociedad particular en un contexto específico. Esto, por demás, indica que la ciudadanía en su sentido formal y substantivo se pueden encontrar en un agudo conflicto dentro de una misma sociedad, porque ella siempre se expresa en ese doble sentido en forma simultánea. De acuerdo con Steven Lukes y Soledad García, la ciudadanía es la conjunción de tres elementos constitutivos:

[...] la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (1999).

Esto indica que ideas como las de derechos, deberes y participación están profundamente adscritas a lo, desde tiempo atrás, se ha definido como ciudadanía o ciudadano. Lo cual no niega que la ciudadanía como idea y como realidad política sea un proceso histórico en sí mismo y que, por lo tanto, estas nociones básicas a través de las cuales ella se ha identificado se puedan redefinir permanentemente. Conviene, así, tener en cuenta la recomendación metodológica de Nietzsche cuando afirmaba que en lo que tiene que ver con el estudio o la investigación de ideas éticas, políticas y sociales es imprescindible tener “instinto histórico” (1983). Lo que aquí nos ayuda a decir que la idea de ciudadanía tiene su propia genealogía. Y que, en tal sentido, la manera como ella era comprendida o practicada en las sociedades del pasado no es igual a como se la representan y la viven las sociedades actuales. Los problemas de la vida ciudadana del pasado no son, en muchos aspectos, parecidos o similares a los de la vida ciudadana actual. Pero sostener esto no nos puede llevar a negar que, en la propia historia de la ciudadanía, existan problemas perennes. Por ejemplo, uno de los problemas recurrentes ha sido cómo comprender la relación entre libertad e igualdad. En algunos casos, como en la Grecia antigua, la sociedad justa se definía en términos de una igualdad en la libertad restringida a la participación política efectiva –en la producción de leyes y en la elegibilidad para los cargos públicos–; la famosa isonomía, que consideraba inequitativo considerar las diferencias económicas y sociales entre los ciudadanos para establecer desigualdades políticas entre ellos. En otros, como para los modernos teóricos políticos tipo Constant, para quienes un orden ciudadano justo tenía que ver con una igualdad en la libertad, pero entendida esta última como un derecho individual en vez de como un deber de carácter social –lo que se ha definido como una “libertad positiva” (Berlin, 2012: 205-255)–; formulación que relegó la participación política a un segundo plano y que, con ello, entendió como justo el orden político que daba más importancia a la realización de los intereses privados y de la vida íntima de los ciudadanos que al llamado a defender y preservar el bien común de la sociedad. O, como en la alternativa presentada por los teóricos marxistas, para quienes la verdadera sociedad justa es aquella en la cual la igualdad es, ante todo, social y económica y el único interés que puede orientar las acciones de los ciudadanos es el del

bien colectivo de la sociedad antes que sus deseos individuales.

Otro de los problemas recurrentes ha sido el de poder discriminar con cierta precisión qué es la justicia en una sociedad política y quienes han de ser los destinatarios de los actos justos del Estado y de los individuos mismos. Lo primero porque, al parecer, es imposible separar nítidamente la justicia de cosas como la fuerza, el poder o la autoridad. Bien es conocida a este respecto, y amén de otras, la posición de Trásimaco en la República de Platón acerca de que la “justicia no es otra cosa sino aquello que es ventajoso para el más fuerte” (Platón, 1997: 443). Esta asimilación de la justicia con la mera aplicación de la fuerza o de la violencia ha sido una especie de tradición política que se ha encontrado permanentemente desafiada por otra que sostiene que la justicia se corresponde, por el contrario, con una relación cualificada entre el Estado y los ciudadanos o entre los ciudadanos mismos. Y se ha cualificado porque ha abandonado el terreno de la pura arbitrariedad, es decir, de la imposición forzada a otros de lo que una voluntad considera adecuado o bueno, para dar paso a una concertación sobre lo que un grupo de personas pueden aprobar, de forma consentida, como correcto, para orientar sus acciones en la convivencia social. Desde esta segunda tradición la justicia es una convención producto de un acuerdo libre entre las personas y, en tal sentido, su expresión más acabada está en las leyes e instituciones, o sea, en el derecho. Por lo cual la justicia puede en algunos casos recurrir a la fuerza, pero sólo cuando ella es el resultado de un poder consentido que tiene como único propósito ayudar a resolver los conflictos entre los ciudadanos y éstos y el poder político. De este modo la justicia pasa a ser entendida como una autoridad pública y, por ende, como la única forma de poder legítimo para resolver los problemas sociales. Esta fue, valga recordarlo, la tradición desde la que muchos pensadores políticos, entre ellos Rousseau (1993), se instalaron para dar una respuesta al eterno conflicto en la vida ciudadana entre el poder y la libertad; una tensión que sigue siendo un problema estructural de las democracias actuales y que, desde casos puntuales como el de la libertad de expresión y pensamiento, la pena de muerte, el aborto, la desobediencia civil, la objeción de conciencia, la redistribución económica o el llamado que hacen los defensores de los animales al Estado para que intervenga la libertad de otros de sus conciudadanos que se divierten en la Fiesta Brava, nos sigue interrogante acerca de cuáles han de ser los límites del poder político respecto de la libertad de los ciudadanos y los límites en el obrar de estos en relación con los principios de la justicia pública. Lo segundo en razón de que, si bien parece haber cierto acuerdo en que la justicia es una virtud social y, por ende, de carácter público, ella bien puede cristalizar en acciones, públicas o individuales, que beneficien a ciertos sectores sociales y graven a otros, que privilegie a ciertos grupos de individuos en detrimento del interés de otros o que, simplemente, exija el esfuerzo y el sacrificio de unos para aliviar las penas y las necesidades e, incluso. La pregunta bien podría formularse, entonces, en términos de con quién o con quiénes es que debemos ser justos o, mejor, a quién o a quiénes debe favorecer y perjudicar la justicia.

Más aún, ¿puede la justicia implicar un bien para unos y, al tiempo, un mal para otros? Con razón Sócrates se inquietó tanto cuando Polemarco observó que “la justicia consiste en hacer bien a los amigos, y mal a los enemigos” (Platón, 1997: 439). Cómo podemos diferenciar, retomando las definiciones anteriores, al amigo del enemigo. ¿Es acaso la justicia sólo un problema de preferencias emotivas o implica algo más que eso, como, por ejemplo, la debida consideración por los otros independientemente de la cercanía o la aversión afectiva que tengamos o tengan con nosotros?, ¿se trata acaso de un tipo de relación de trato igualitario o equitativo que se restringe a una clase, a un

estatus o a los miembros de un grupo sin que pueda traspasar los límites de este tipo de vínculos y hacerse extensivo a otros diferentes a mí y a los de mi grupo?, ¿la debida consideración se la debo sólo a los de mi raza, a los de mi religión, a los de mi nacionalidad, a los de mi partido político o a los que comparten mis propias preferencias ideológicas o sexuales? El tema de la distribución económica es, por antonomasia, algo que siempre ha mortificado a algunos reductos del liberalismo, en tanto que no entienden por qué los pobres han de ser los destinatarios de la justicia económica del Estado. De igual forma que la defensa que han hecho los liberales del aborto, la eutanasia, el suicidio, el pluralismo moral y el libre desarrollo de la personalidad involucra para los conservadores una incorrección respecto de qué entender por justicia, como de con qué y con quiénes hemos de tener un trato justo.

Todo esto nos dice que la ciudadanía y la formación ciudadana son un asunto complejo cuando se las ve desde la idea de las relaciones de justicia. Por eso, un análisis riguroso de ellas ha de tener en cuenta estas distintas variables que se entrecruzan en contextos específicos. Y estos contextos particulares tienen que ver, en cierta manera, con los regímenes políticos que integran (o se integran) en esas circunstancias especiales. Por esta razón algunos teóricos de la ciudadanía han llamado la atención sobre la influencia que han llegado a tener determinados tipos de Estado o ciertos regímenes políticos en la conformación o inspiración de ciertos estilos de vida ciudadana. En estos términos, Michelangelo Bovero (2000), al igual que otra gran cantidad de teóricos, ha advertido acerca de lo importante que resulta, si se quiere determinar los rasgos o características básicas de la ciudadanía moderna, poder examinar lo que él ha llamado los “sustantivos de la democracia”. Es decir, poder comparar las distintas formas ideales y reales que ha tomado la democracia en su devenir histórico. En particular la democracia antigua comparada con la moderna. Esta misma sugerencia de Bovero la había sustentado Benjamin Constant en el siglo XVIII con el fin de poner en claro cuáles habían de ser los límites del Estado en relación con las exigencias que él le puede imponer a sus ciudadanos, como cuáles son los derechos y privilegios de los que ha de gozar un ciudadano en relación con el poder del Estado.

Este tipo de relaciones entre la ciudadanía y la democracia introdujo en los estudios sobre la ciudadanía y la formación ciudadana la preocupación por analizar la relación entre ellas y las distintas formas de Estado del mundo moderno, al igual que la relación de ellas con las ideologías paradigmáticas del mundo actual. La cuestión es esta: ¿qué tipos de derechos, deberes y participación política agencian o garantizan determinados regímenes políticos?, ¿qué tipo de ciudadano y estilo de vida ciudadana promueven determinadas ideologías? Sobre este punto Norberto Bobbio dejó interesantes estudios que nos han dado pistas valiosas para comprender y problematizar estas relaciones (1997); en particular la relación entre el liberalismo y la democracia (1998), dado que este vínculo no sólo resulta problemático sino, al tiempo, conflictivo, pues el liberalismo y la democracia son, en principio, dos conjuntos de valores morales y políticos opuestos.

Dada la complejidad de la ciudadanía y la formación ciudadana como un fenómeno político, ético, social, económico y cultural se advierte que su estudio requiere de una complementariedad de enfoques disciplinarios para su comprensión. Sobre todo cuando se trata de comprender en qué consisten, cómo se expresan, y de qué están constituidas en las sociedades contemporáneas. Esto porque los distintos enfoques disciplinarios generalmente se caracterizan por estudiar aquellos aspectos que le son más relevantes desde sus intereses y metodologías de investigación; es el caso, por ejemplo, de las diferencias sobre el estudio de la ciudadanía entre los enfoques sociológicos y los provenientes de

filosofía ético-política, pues como dicen Lukes y García:

En el mundo académico las divisiones entre disciplinas han contribuido a una situación de indiferencia mutua entre debates múltiples y fragmentados. A muchos sociólogos, a diferencia de los filósofos morales y políticos y de los juristas, sólo les preocupan cuestiones de redistribución en el sentido más estrecho. Así, la literatura sobre el desmantelamiento del Estado de bienestar se centra más en los procesos por los que el Estado se reestructura que en los objetivos originales y fundamentales de los derechos sociales (1999).

Por tal razón la complementariedad de enfoques resulta indispensable toda vez que permite tener en cuenta los distintos matices y formas en que la ciudadanía y la formación ciudadana se presentan. Contener esas distintas expresiones de la ciudadanía y la formación ciudadana o tenerlas en cuenta aporta a un conocimiento más completo de ellas y enriquece los debates académicos sacándolos de la fragmentariedad y el solipsismo en el que pueden estar tentados a caer cuando no tienen en cuenta los aportes de miradas o análisis distintos a los del propio corpus de conocimiento desde donde se instalan.

Estas consideraciones son tanto más pertinentes si tenemos en cuenta que, como afirma Peter Singer, en virtud de los avances de la globalización, hoy vivimos en “una sola comunidad”. Esto implica una expansión inusitada de los alcances de la acción humana, de modo que el campo de la responsabilidad también se ha visto ampliado de manera dramática. No solo se trata de tomar en cuenta el punto de vista de aquellos que viven más allá de nuestras fronteras políticas, sino de preguntarnos por nuestras relaciones con nuestro entorno y con formas de vida no humanas. La posibilidad de que nuestro modo de vida esté llevando al planeta a su destrucción, y la consiguiente responsabilidad que tendríamos frente a las generaciones venideras, han también extendido la pregunta por la ética hacia el futuro; nos enfrentamos a dilemas éticos de escalas espaciales y temporales para las cuales el pensamiento clásico no siempre nos ha dotado con las herramientas interpretativas más idóneas. Es así que distintos movimientos animalistas, ecologistas y ambientalistas, entre otros, han llamado nuestra atención acerca de los límites de la ética moderna debido a su antropocentrismo más o menos radical. Esta expansión del campo ético hace necesario que el saber experto de otras disciplinas (como la ecología, la etología o la geología) sean incorporadas al estudio de las relaciones éticas, y en consecuencia, a la pregunta por qué significa ser ciudadano de un mundo que ha visto drásticamente multiplicado el número de sus habitantes.

Los problemas de la ciudadanía

Siguiendo la idea de que la ciudadanía es un proceso histórico y que, por ello, al estudiarla se debe tener “instinto histórico”, o eso que Nietzsche llamó “segunda visión” indispensable, no puede dejarse de advertir que el tema que aquí nos ocupa ha estado rodeado de problemas, conflictos y paradojas –tanto de carácter teóricas como prácticas–. Por supuesto, esas tensiones y contradicciones están puestas, siempre, en un plano histórico. Las contradicciones de ayer no son las mismas de hoy o, por lo menos, cada época arrastra consigo sus propias preocupaciones y la manera de volver a los problemas perennes para iluminar los actuales a partir de las respuestas que dieron a estos los hombres del pasado. En términos generales se puede afirmar que han sido cuatro los ejes problemáticos más importantes de

discusión e intenso debate sobre la ciudadanía. O sea cuatro variables desde donde se pueden evidenciar los agudos conflictos y problemas que la teoría y la práctica que la ciudadanía y la formación ciudadana nos plantea, estas son: la participación política, la equidad social y económica, la identidad y el medio ambiente. Estos ejes han estado asociados en el mundo moderno primordialmente con la idea de democracia, y desde ahí se ha planteado un fructífero debate que los problematiza con los distintos modelos o versiones ideológicas de la democracia: la liberal, la radical, la elitista, la pluralista y la multiculturalista. Por eso, en lo que sigue, se hará una rápida revisión de los aspectos más fundamentales de estos cuatro ejes.

La participación política

El primer gran conflicto moderno sobre la ciudadanía se situó en relación con el tema de la participación política. Rousseau y Constant, en el siglo XVIII, fueron sus protagonistas en el plano teórico. En el Contrato Social el primero volvió a reclamar la ciudadanía situada en la idea de la comunidad política tal como era expresada en el ideal de la democracia griega. Es decir, ubicada desde las coordenadas de un modelo de democracia radical donde el ciudadano es aquel miembro de un todo, el pueblo o voluntad general, que tiene un igual derecho a la participación en términos de una distribución aritméticamente igual, a la de los demás, del poder efectivo para intervenir e influir de forma directa en la cosa pública (1983). Frente a este modelo de ciudadanía reacciono Constant en su ensayo titulado “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos” (1988). Este pensador y político francés era de la opinión que el modelo propuesto por Rousseau era anacrónico con relación a las prácticas, expectativas y aspiraciones de los hombres modernos, ya que estos quieren más libertad para el disfrute de su vida privada y para el desarrollo de sus propios intereses, y menos deberes y obligaciones sociales.

En este viejo debate entre dos pensadores clásicos no sólo se revela la primera gran polémica sobre la ciudadanía y la democracia en la modernidad, es decir: ¿qué democracia....luego....qué ciudadanía? Sino que, a la par, introduce para toda la modernidad una profunda tensión que sigue sacudiendo hasta el presente uno de los aspectos más polémicos de la ciudadanía en sus distintos órdenes –político, económico, social, cultural–, es decir, se trata del conflicto entre deberes y derechos, o, éntrelas esferas de privado e íntimo contra lo público. O, para ponerlo en otro orden de ideas, ¿el modelo de la vida ciudadana debe estar regido por el principio de un ciudadano activo en política y totalmente comprometido con la cosa pública o más bien por el ideal de un ciudadano entregado al disfrute de su libertad personal que tiene garantizado el derecho de participar de la cosa pública cuando a él le parezca oportuno y cuando no, entonces, que esté en su atribución delegar ese derecho a otro para que lo ejerza por él? Es decir, ¿si la democracia debe educar o formar al ciudadano para que se dedique la disfrute de sus placeres personales y para que, en tal sentido, juzgue como inadecuada e injusta la interferencia del Estado en su privacidad o, antes bien, para que adquiera un compromiso público y asuma sin ningún tipo de reproche un conjunto de deberes sociales como parte de su responsabilidad política con el bien común?

Muy en el fondo esta polémica tiene que ver, como ya se ha dicho, con la confrontación entre dos estilos de vida ciudadana. Y, como es obvio, con la contraposición entre dos maneras de entender la justicia en el mundo ciudadano –como un atributo de las instituciones o como un atributo del carácter de los ciudadanos–. Lo que, analógicamente, sugiere la ruptura entre el orden ciudadano que pone el

énfasis en el hombre rural y austero y el que privilegia el creado por el hombre burgués. Este último modelo es el que, al parecer, parece haber triunfado en el mundo moderno de la mano del modelo de la democracia representativa y su consabida propuesta de participación política: la participación indirecta y por delegación. Esto no quiere decir que estos dos modelos no se sigan confrontando en la actualidad. De hecho la lucha entre ellos sigue dándose, tanto en el plano de las ideas como en el de las prácticas y representaciones políticas de los ciudadanos que, por un lado, le apuestan a una práctica ciudadana más inclusiva y, por otro, a un estilo de vida más centrado en los disfrutes privados y con un mínimo de exigencias públicas.

En términos de los planteamientos teóricos son muchos los autores que han continuado este debate, por ejemplo: Rawls, Lefort, Althusser, Arendt, Aron, Berlin, Giner, Pettit, Pocock, Walzer y Rosanvallon, entre otros. En lo que tiene que ver con las prácticas existen estudios de carácter empírico que dan cuenta de la forma como los ciudadanos en distintos momentos históricos han confrontado las formas institucionalizadas de la ciudadanía desde prácticas que ellos consideran más amplias, inclusivas y activas. Vale la pena recordar, aquí, los estudios de Tocqueville (1994), Beck y de Tilly (2000). O estudios acerca de expresiones de la ciudadanía que desafían los ofrecidos por los parámetros institucionales, como el de un grupo de investigadores de la Universidad Icesi titulado Poblaciones y territorios en disputa (2009). En este estudio los relatos que los autores narran sobre la experiencia ciudadana de ciertas poblaciones y comunidades del Valle del Cauca:

[...] si se me permite la expresión, distan mucho de la versión construida por la tradición democrática liberal acerca de un modelo de ciudadano que no ve en la participación política ni una prioridad ni un rasgo fundamental para la reivindicación de sus derechos y libertades. Contrario a la narración elaborada por el liberalismo –donde el ciudadano se piensa, así mismo, como un individuo y se supone instalado en un orden político y social en calma que le garantiza, de por sí, esos derechos y libertades de naturaleza individual sin que él tenga la necesidad de salir al espacio público a defenderlos– los casos presentados aquí nos hablan de la experiencia de unas poblaciones y comunidades situadas en unos contextos sociales conflictivos y violentos en los cuales, la gran mayoría de las veces, no es el Estado quien es el garante efectivo de sus derechos sino su propia capacidad y su poder político para resistir, negociar y demandar respeto al propio Estado, a la sociedad y a los grupos armados que los hostigan incesantemente (Silva, 2009 : 164).

De todas formas, más allá de la confrontación entre estos dos estilos de ciudadanía, estos mismos modelos afrontan complejas contradicciones internas. En términos generales, como lo ha sugerido Barbara Goodwin, “la paradoja de la democracia puede considerarse como un caso especial de la tensión permanente que existe entre la libertad individual y la autoridad, la cual se pone sutilmente de relieve bajo una forma democrática de gobierno que afirma promover la libertad” (1993 : 255). Esta tensión entre libertad y autoridad supone un difícil problema para cada uno de los modelos de los que estamos hablando, en el siguiente orden, según Goodwin:

1. ¿Cómo puede un hombre ser al mismo tiempo libre y forzado a adaptar su voluntad a otras voluntades que no son la propia?
2. ¿Qué ocurre con los grupos que debido a su raza, religión o situación geográfica o económica, o

debido a sus creencias morales (o a una combinación de estos factores) están permanentemente en situación minoritaria? ¿Deben obedecer irrestrictamente a la mayoría?

Cuestionamientos de esta naturaleza van a surgir, inevitablemente, en las propuestas de participación política que van a ofrecer otros modelos de ciudadanía como los contenidos en las formas de democracia elitista y pluralista. Agregado a esto, el debate sobre la ciudadanía, en términos de la participación política, ha vuelto a discurrir en los últimos años en torno a la representación de ella como una “igualdad de estatus” frente a la ley, es decir, en el sentido en que la discute T.H. Marshall frente a su propuesta de una ciudadanía desde el enfoque de los derechos sociales (2005), como una mera garantía jurídica que sostiene que ciudadano es aquel que tiene asegurado, jurídicamente, un conjunto de derechos iguales a los de los demás miembros de su comunidad política, independientemente del sexo, la clase social, la raza o las creencias de cada cual, en contraposición a la representación de la ciudadanía planteada, más bien, como un derecho político, como una auténtica soberanía del pueblo, tal como aparece sugerido en *La democracia inconclusa* de Pierre Rosanvallon (2006) o en *Los ciudadanos siervos* de Juan Ramón Capella (2000).

Equidad social y económica

Si las primeras reivindicaciones modernas de la ciudadanía no ligaron de entrada a ésta con una ampliación universal de la participación política, pues por mucho tiempo esta estuvo restringida al hombre varón, blanco y propietario, y sólo poco a poco se ha ido ampliando el espectro de quienes pueden disfrutar de este derecho, tampoco lo hicieron con la justicia social y económica (Marshall, 2005). Es más, aún entre nosotros, es decir, entre los ciudadanos del siglo XXI, la ciudadanía no incluye de por sí esta reivindicación. Esto no significa que la relación entre ciudadanía y equidad social y económica no se haya planteado como uno de los grandes debates sobre la democracia moderna, fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. El avance de la sociedad industrializada y capitalista, la producción y el uso de nuevas tecnologías, la introducción de nuevas formas del disfrute y bienestar humano empezaron a contrastar fuertemente con el surgimiento, a la par, de la clase obrera, de nuevas formas de pobreza, miseria, desigualdad, exclusión y, sobre todo, con el escalamiento y las nuevas formas que los problemas sociales: desempleo, indigencia, inequidad, injusticia social, racismo, xenofobia, nacionalismo, guerras y las distintas formas modernas de violencia.

De una u otra forma, este nuevo contexto social, económico y tecnológico junto a sus efectos, tanto positivos como negativos, es el detonante de la gran crisis de la ciudadanía moderna y contemporánea. Pues, una vez avanzaba la modernidad se hacía más y más evidente que muchas de las promesas de las revoluciones burguesas y de la democracia o se cumplían en parte o simplemente no se cumplían. Al mismo tiempo se corroboraba que los éxitos tecnológicos eran, un fracaso, ya que lo que de un lado se ganaba con ellos de otro se perdía o bien con la destrucción de la naturaleza o con la instrumentalización de ellos en beneficio de una clase social, de una élite de poder o de un proyecto político que podía significar la violación de los derechos y las libertades ciudadanas.

Estas tensiones y conflictos de la ciudadanía son el reflejo de las contradicciones internas del modelo económico que ha acompañado a la democracia moderna, el capitalismo. El malestar de la ciudadanía moderna y contemporánea es la consecuencia, para usar una expresión de Dewey, de una “sociedad en conflicto consigo misma” (2003: 22). De una sociedad que les reconoce a sus ciudadanos el “derecho de

propiedad”, pero en la que no todos pueden disfrutarlo porque simplemente no tienen posesiones, o no pueden hacer valer ese derecho en el mismo grado porque las desigualdades económicas entre ellos son tan grandes que sólo el que cuenta con “los medios” materiales puede garantizar de forma efectiva su condición de ciudadano. O donde se produce mucha riqueza pero esta no fluye de tal forma que permita que todos puedan, al menos, satisfacer sus necesidades básicas. De una sociedad que hace grandes progresos científicos y tecnológicos pero en la que no todos tienen el mismo nivel o capacidad de acceso al disfrute de estos logros para mejorar su calidad de vida. O donde estos logros, simplemente, ponen en jaque la libertad ciudadana.

Desde lo que va corrido del siglo XIX hasta ahora hemos visto variadas propuestas de modelos de democracia y ciudadanía que se han presentado como formas de atenuar o resolver estos conflictos. Desde las tesis de la democracia como desarrollo de J. S. Mill y Humboldt, la democracia igualitaria del marxismo hasta el liberalismo igualitario de Rawls y sus desarrollos ulteriores. También hemos asistido a la observación de prácticas de democracia y ciudadanía que han querido enfrentar estas contradicciones. Las instituciones socio-económicas de los países del mundo anglo y el tipo de ciudadanía y los valores ciudadanos que promueven en lo económico y social. Las distintas formas de los sistemas económicos y sociales del mundo renano, es decir las variadas instituciones económicas y sociales del Estado del bienestar (Picó, 1999) y el tipo de ciudadanía y los valores ciudadanos que promueven en lo económico y social. La lógica del asociacionismo que fue promovida por Tocqueville y sigue siendo defendida, en términos de una ciudadanía basada en la solidaridad, el compromiso, el sentido de pertenencia y la defensa de los bienes sociales y comunes, por los investigadores sociales del llamado capital social –aquí cabrían prácticas como la responsabilidad social empresarial y el voluntariado como nuevas formas de la ciudadanía en tiempos de desencanto de la política (Béjar, 2002).

Pese a esto las contradicciones económicas y sociales no han desaparecido, y la ciudadanía sigue a la espera no sólo de respuestas sino de soluciones estructurales a estos agudos problemas de inequidad social y económica que, como consecuencia, contribuyen a corroer los vínculos sociales entre los ciudadanos generando más factores de conflicto y violencia entre ellos. Aun así, como sostienen Lukes y García:

De todos modos, el programa neoliberal, que ha prevalecido desde principios de la década de 1980 [...] ha insistido vigorosamente en la disminución de los costes sociales para que los precios resulten competitivos en el mercado internacional. Este programa no se interesa por asegurar un mínimo de dignidad. Se ha hecho evidente en la práctica que el mínimo de dignidad ha ido disminuyendo, al no haber acuerdos nacionales de tipo keynesiano. La pobreza urbana aumenta como consecuencia de la contracción del trabajo en los mercados laborales. Corren peligro los derechos sociales y económicos de los trabajadores [...]. La justicia social no está ratificada ya por la idea misma de ciudadanía (1999).

La urgencia de las cuestiones sociales y económicas en nuestro mundo puede llevar a ciertas sociedades o grupos de ciudadanos a darle prioridad, en la agenda de sus reclamaciones, a sus carencias y peticiones económicas sobre sus libertades políticas y sus derechos. En estas circunstancias los ciudadanos pueden expresar este tipo de opiniones o de razonamientos: “¿por qué preocuparse por cosas tan finas como las libertades políticas si hay cosas tan gruesas como las acuciantes necesidades económicas?” (Sen, 2000: 184). Y cuando este tipo de preguntas se resuelve en “la toma de decisión”

por parte de un ciudadano sumergido en la pobreza, la miseria, el analfabetismo, la exclusión y la enfermedad puede tener el doloroso desenlace de que este ciudadano prefiera intercambiar sus libertades políticas y sus derechos por un mendrugo de pan para calmar momentáneamente el hambre. Lo cual puede llegar a evidenciarnos que un tipo de confrontación y contradicción a la que tiene que estar sometido un ciudadano es a la que le exige escoger entre uno de sus derechos –o la participación política o la justicia social y económica. O entre sus derechos políticos, sociales y ambientales, y la satisfacción de una necesidad vital puntual. Pero, también, nos puede poner de relieve que situaciones de esta envergadura puede llevarle a erosionar su carácter moral, su sentido de la justicia, y llevarlo a hacer a un lado su sentido del deber y la responsabilidad moral en aras de la autopreservación –no de otra forma se entienden fenómenos como el clientelismo, la corrupción y ciertas forma de la ilegalidad y la falta de la debida consideración con los semejantes–.

Identidad

La identidad o la pertenencia ha sido otro de los grandes debates en torno a la ciudadanía. Se desarrolló de forma vertiginosa y fructífera a partir de 1980, y ha calado hondo en la ciudadanía mundial –sobre todo entre las minorías. Obviamente, este debate tiene raíces históricas más lejanas que se remontan al surgimiento del Estado nación (Smith, 1986) y los elementos asociados a esta idea como, por ejemplo, el hecho de vincular desde aquel instante la idea de la ciudadanía a la de la nación. La discusión sobre la ciudadanía en términos de la identidad o la pertenencia se instala desde una crítica a fondo sobre el ideal homogenizante de la ciudadanía dentro de las democracias liberales, que asumen la ciudadanía desde un prototipo cultural de ciudadano: aquel proveniente de las sociedades patriarcales, blancas, individualistas, heterosexuales y que se identifican y comparten un mismo sistema de creencias y una lengua, por decir lo menos.

Frente a este modelo homogenizante de ciudadanía, que no tiene en cuenta o no le otorga ningún estatus a aquello que se muestra distinto de él y que se propone avasallar o asimilarlo, arbitrariamente, a su propio sistema de valores, y que se posiciona como el modelo cultural mayoritario, se ha planteado otro modelo que reclama el reconocimiento del de las minorías, de su propia identidad o pertenencia particular. Este enfoque sobre la ciudadanía alega a favor de formas sociales más inclusivas, más justas, formas que tengan en cuenta las diferencias de género, etnicidad, raza y las preferencias sexuales. Es decir, aboga por el reconocimiento de las identidades particulares compartidas, pues concibe a la ciudadanía “como un sistema o práctica de pertenencia” (Lukes y García, 1999). Como ha llegado a sostener Charles Taylor:

En estos últimos casos, la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o la falta de éste; a menudo, también por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado o reducido (Taylor, 1993: 43-44).

Muy en el fondo la lucha por el reconocimiento se ha planteado, desde estas perspectivas culturalistas de la democracia y la ciudadanía, como un modo de garantizar la dignidad humana (Frazer, 1995). Y ha pasado por luchas que han tenido que ver con el reconocimiento pleno del derecho de las mujeres en relación con el de los hombres, incluidas cuestiones de redistribución económica –ingresos y participación en el mercado laboral–, los derechos de grupos culturales o sexuales minoritarios y, cada vez más, con el reconocimiento de los derechos de ciudadanía de los inmigrantes. Los problemas que ha planteado este enfoque sobre la ciudadanía en términos culturales son variados y complejos: ¿puede una sociedad democrática dar igual trato a todos sus miembros y a la vez reconocer sus identidades culturales específicas?, ¿debería garantizar la sobrevivencia de determinados grupos culturales?, ¿es esencial la política del reconocimiento de la etnicidad o de las diferencias de sexo para la dignidad de la persona? O, aún más, ¿deberían otorgarse derechos colectivos a minorías culturales definidas o una sociedad liberal sólo debería otorgar derechos a sus miembros individuales sin tener en cuenta para nada las distinciones culturales? (Lukes y García, 1999). ¿Son aceptables en una democracia las formas de la discriminación positiva, resultan justas y equitativas?

Por supuesto, todo este tema de la identidad no sólo tiene que ver con un modelo de orden político justo en donde los ciudadanos rigen su conducta a partir de leyes e instituciones pluralistas e incluyentes que los lleven, a pesar de su reticencia, a la inclusión. También tiene que ver con la manera como los ciudadanos han sido educados en relación con sus semejantes que son distintos a ellos. Con la forma como ha sido modelado su carácter en relación con la aceptación de las diferencias que puedan haber con el otro, con el fin de que no se lo perciba, a partir de lo que es o cómo se define, como un ser extraño, inmoral, ilegítimo, enfermo o, simplemente, como la encarnación del mal. Esto último resulta de una gran importancia en términos del respeto por la dignidad humana, habida cuenta de que una sociedad puede tener un sistema institucional que protege los derechos de las minorías, sea del tipo que sea, pero aun así muchos de sus ciudadanos tienen actitudes racistas, homofóbicas, clasistas, machistas o irrespetuosas en relación con las creencias éticas, religiosas y políticas de sus conciudadanos. Lo que nos dice que una sociedad justa no sólo se define por el tipo de instituciones que la conforman sino, a la vez, por el carácter que ella ha podido formar en sus ciudadanos.

Medio ambiente

El medio ambiente, el cuidado de la naturaleza y los llamados derechos medio-ambientales se convirtieron en las últimas décadas del siglo XX en uno de los temas más sobresalientes de la agenda de la ciudadanía. El desarrollo científico, tecnológico e industrial no sólo trajo consigo un incremento de la riqueza en las naciones, en las cuales se daban con más firmeza estos avances, también reportó mejores niveles de bienestar económico, una especie de democratización del consumo y mejores niveles de calidad de vida en la ciudadanía. Sin embargo, los beneficios que traía consigo esta dinamizada práctica tecnológico-industrial reportaba, a sí mismo, resultados bastante onerosos para la naturaleza. El poder de la planificada organización industrial del siglo XX probó su eficiencia y eficacia tanto en la producción de la riqueza como en la destrucción del medio ambiente y su deterioro a gran escala, con efectos de carácter irreversible en algunos casos.

La evidencia, cada vez más palpable, de los efectos negativos de la acción organizada del hombre sobre los recursos naturales, para la cual la naturaleza representaba sólo un bien que se podía saquear

impunemente y de acuerdo con el arbitrio y los intereses de quienes iban tras el botín, llevó a muchos sectores sociales –la academia, los medios de comunicación y diversas organizaciones sociales y ciudadanas– a exigir un “principio de responsabilidad” sobre la naturaleza (Hans, 1995). Esta exigencia ética de carácter ecológico, que recayó inicialmente sobre las organizaciones industriales y productoras de tecnología, descubrió el inestable equilibrio entre el imperativo de satisfacer masivamente las distintas necesidades vitales, como las artificiales, y el derecho que tienen los ciudadanos a tener un medio ambiente que les permita gozar de una buena calidad de vida y a no estar expuestos a la amenaza de desastres naturales por la indebida intervención de la acción planificada del hombre sobre la naturaleza. El dilema que se planteó, entonces, es el de cómo producir riqueza desde la explotación de los recursos naturales sin afectar el medio ambiente y los derechos de las personas. Y la pregunta práctica a la que este dilema condujo fue a pensar en qué consiste una acción industrial o económica responsable.

El caso de los U’wa, un pueblo indígena colombiano cuyo territorio abarca las zonas de los departamentos de Norte de Santander, Santander del Sur, Boyacá, Casanare y Arauca, cuando en el año 1995 el Estado colombiano dio viabilidad al proyecto de explotación petrolera de la Occidental Petroleum Corporation (Oxy) en su territorios, mostró que tanto el Estado como la empresa priorizaban la explotación de este recurso sobre la vida social de los indígenas pero, también, que las demandas de los U’wa sobre sus derechos propiciaron una reflexión sobre las implicaciones que tiene una explotación indiscriminada de la naturaleza por el mero interés económico –aunque tenga nobles propósitos distributivos–. Hasta aquí las cosas parecen ser difíciles pero pueden ser peores si se piensa en prácticas como la minería ilegal y los problemas sociales que engendra además del deterioro de la naturaleza, como el desplazamiento forzado de poblaciones y la violencia.

Aun así, la relación entre el medio ambiente y la ciudadanía va más allá del interés de proteger a la naturaleza para la salvaguarda del bienestar de un grupo humano en particular o de nuestra particular calidad de vida –como el derecho a un ambiente sano, sin contaminación–, y no sólo se centra en la acción planificada de las grandes organizaciones industriales y económicas sino, a la vez, en la acción de los individuos mismos. Algo así como que la reivindicación de ciertos derechos ecológicos y medio ambientales implica la aceptación de deberes del mismo carácter. Puede involucrar fines morales mesiánicos como, por ejemplo, nuestra responsabilidad sobre la humanidad en general y las generaciones futuras o, incluso, la reivindicación de los derechos de la naturaleza misma, como de los animales no humanos. Estas nuevas preocupaciones imponen a la democracia y a la ciudadanía actual desafíos que no puede dejar de lado, y obligan a redefinir lo que entendemos por sociedad justa o buena. Lo que quiere decir que empujan a replantear nuestros sistemas institucionales y, de la misma forma, darle una nueva forma a la formación ciudadana, a actualizar el sentido de la justicia de los ciudadanos en términos de las nuevas coyunturas e las últimas exigencias que se nos plantean desde la sociedad desde una perspectiva regional, nacional y global.

Formación ciudadana

Aparte de las cuestiones anteriores, en los debates y discusiones sobre la ciudadanía siempre se ha insistido en el tema de la formación ciudadana. Una vieja preocupación que siempre vuelve a resurgir, sobre todo cuando las sociedades intuyen un deterioro de la moral pública. Entre otras cosas, no sobra

decirlo, este es, entre los debates clásicos de la ciudadanía, no sólo el primero en términos históricos sino el más clásico. Fue el foro inicial de discusión de la ciudadanía entre los antiguos teóricos de la política de Grecia y Roma (Platón, Aristóteles, Polibio y Cicerón). Lo redescubrieron los pensadores del Renacimiento (Maquiavelo, Guicciardini y Giannotti). Y lo han continuado los investigadores políticos y sociales de la Modernidad, desde Rousseau hasta Rawls y Robert Putnam.

Bien podríamos sintetizar el tema de la formación ciudadana en una pregunta: ¿cómo se puede inculcar en un hombre y promover en una sociedad libre las virtudes cívicas? La naturaleza y el sentido de esta pregunta implican de entrada situarse en una perspectiva metodológica de análisis y comprensión de la misma. Pues, el interrogante no sólo tiene un componente político sino, además, ético —más exactamente en sentido de la ética social. Esta pregunta también debe situarse en dos momentos históricos distintos: el mundo de las sociedades e instituciones antiguas y el mundo de las sociedades e instituciones modernas. Esto en razón de que una cosa es preguntarse por las posibilidades y condiciones de la formación ciudadana en un mundo que ha llegado a plantearse las ideas de las libertades individuales, los derechos humanos, los problemas sobre la identidad y la naturaleza, y otra cosa es esa misma pregunta en un contexto histórico en donde estas inquietudes no existen o no han aparecido. Lo que lleva de suyo un cambio en la manera de entender la pregunta por las relaciones de justicia entre los ciudadanos y las disposiciones que, en relación con esta virtud, han de tener respecto de su valoración y apoyo a las instituciones democráticas. Por lo cual se entiende que el tema de la formación ciudadana es un elemento definitorio en la consolidación y el aseguramiento de la calidad de la democracia misma (Silva, 2013: 173-207). Esto nos advierte que, en nuestro caso, la pregunta por la formación ciudadana ha de tener en cuenta las condiciones específicas de nuestro contexto histórico. Es decir, no podemos preguntarnos por las condiciones de posibilidad de la inculcación y promoción de las virtudes cívicas dejando a un lado su relación con las libertades y derechos individuales y las exigencias que hoy en día nos imponen las regulaciones nacionales e internacionales sobre derechos humanos y de otros temas centrales de la agenda actual sobre la ciudadanía.

En términos generales, la gran tensión entre las representaciones de la ciudadanía de las sociedades antiguas y las modernas tiene que ver con el conflicto que el ciudadano de hoy experimenta entre lo que se ha llamado las libertades políticas (deberes ciudadanos) y libertades individuales (derechos ciudadanos). Entre el disfrute de su esfera de libertad personal y las limitaciones que le impone la esfera de las obligaciones públicas. O, si se quiere, entre lo que le dice su sentido de la justicia y lo que le señalan las instituciones como forma de comportamiento justo en el espacio público. Visto así, y haciendo uso de una generalización que puede resultar inapropiada, en una representación de la ciudadanía como la del pasado: “a mayor compromiso público del ciudadano y más nivel de participación y exposición en el espacio público más libertad ciudadana”. En cambio, en las sociedades modernas ha triunfado la representación que indica que: “entre menos cargas públicas, menos deberes y exigencias sociales le imponga el Estado y la comunidad a los individuos, y menos se exponga el ciudadano en el espacio público, más libertad ciudadana”.

Esta es la condición ciudadana de nuestro tiempo. Un mundo en el cual el ciudadano está permanentemente expuesto al conflicto entre lo privado y lo público en términos de su fuero interno, como de las condiciones que le plantean la realidad social, política, económica, cultural y tecnológica. Este conflicto también se expresa, en ciertas ocasiones, en términos de una gran tragedia

contemporánea para la ciudadanía: “lo que yo haga como ciudadano para satisfacer mis intereses individuales o privados, y mis propias preferencias, puede ir en detrimento del interés público que es el que a la larga protege mi propio interés” –si me dedico a producir riqueza y acumularla de forma desmedida, aunque no haya ninguna restricción legal o moral en la sociedad que me impida hacerlo, esto puede generar ciertos niveles de desigualdad e inequidad social que me implicarían grandes costos individuales en seguridad personal, con lo cual puede resultar menguada mi propia libertad personal. De otro lado: “la defensa a ultranza que yo como ciudadano haga de lo público y los intereses sociales (colectivos o de la mayoría) puede ir en detrimento de las libertades y derechos ciudadanos que son los mismos derechos de los que yo disfruto, con lo cual puedo estar abriendo una ventana para que más adelante alguien se permita vulnerar mis derechos en nombre del orden y el bien público” –si me dedico a promover el interés público y el bien común y a defenderlo sin ninguna consideración sobre las libertades personales y los derechos individuales, puedo llegar a promover y a legitimar una sociedad y un gobierno autoritario que se permita violar, sin reato alguno, los derechos y las libertades de los ciudadanos, entre los que se pueden contar los míos propios.

Lo que todo esto nos plantea de entrada para la ciudadanía actual y para lo que tiene que ver con la formación ciudadana, es decir, con la promoción de ciudadanos justos o buenos, respetuosos de las leyes, las instituciones, el bien común, amantes de la legalidad y que siguen, aunque no sin espíritu crítico, las reglas de juego que les plantea la sociedad, es: ¿cuál es el límite de mi libertad individual en relación con el bien público?, ¿cuál es el límite del bien público y de la autoridad pública, aquello que pueden o les está permitido imponer legítimamente a los ciudadanos, en relación con la libertad individual de estos? Estas preguntas deben ser puestas en relación con estas distintas variables del análisis ya antes mencionadas: participación política, equidad social y económica, identidad y medio ambiente.

Seguramente un teórico de la ciudadanía como Polibio –siglo II a. C.– se sorprendería al saber que hoy en día hemos construido métodos e instrumentos para medir los niveles de la virtud cívica en las comunidades políticas, para medir cuáles son los grados de participación política, de respeto por las instituciones y de solidaridad de los ciudadanos de las democracias actuales. Como también, bien pudiera sorprenderse de que muchas investigaciones empíricas y teóricas sobre la ciudadanía nos permiten advertir que no siempre los estándares de virtud ciudadana establecidos por las instituciones políticas, por el Estado, o diseñados por las democracias o gobiernos de turno son compartidos ni practicados al cien por ciento por todos los ciudadanos. Y que eso ocurre así, no porque los ciudadanos que no practican esas virtudes sean “delincuentes” o malos ciudadanos –remisos de la sociedad– sino, más bien, porque esos ciudadanos tienen serias razones para disentir de esos estándares, para no compartir los llamados urgentes a practicar “ciertas formas de moralidad pública”; o bien, porque el Estado y la sociedad no complementan sus predicas sobre la moralidad pública con políticas de justicia económica, de bienestar social y libertad política que garanticen un mínimo de dignidad y alienten en los ciudadanos un sentido de respeto por lo público y de la debida consideración a los demás.

A estas alturas el tema de la formación ciudadana debe estar más allá de la prédica de un discurso ideológico para enajenar las mentes y los espíritus de los ciudadanos. Más allá de entusiasmar al espíritu del ciudadano con cantaleas patriotas y nacionalistas. Y mucho más allá del intento autoritario de formar ciudadanos acondicionados sin capacidad crítica que les permita cuestionar a los

gobernantes, a las instituciones y al statu quo. La formación ciudadana, en sociedades libres o que aspiren a serlo, debe plantearse en la lógica de una educación crítica sobre lo que significa vivir en relación con otros que se han de considerar, por ciertas y valiosas razones, iguales a uno. Por lo cual la formación ciudadana, tanto en el plano teórico como en el práctico, debe iniciar por un debate agudo, profundo sincero y realista acerca de lo que una sociedad específica ha de entender por: “ser un buen ciudadano”. La cuestión es esta: ¿qué significa o que ha de significar en sociedades como las nuestras ser un ciudadano justo? ¿En manos de quién queda definir los términos de esta respuesta? ¿Si acaso se responde que ser “buen ciudadano” implica ser respetuoso de las leyes e instituciones, no hemos de preguntar qué pasa cuando las leyes e instituciones de esa sociedad son injustas e inequitativas? ¿De todas formas hemos de obedecerlas? ¿Debe permitir el “buen ciudadano” cualquier intromisión de las autoridades públicas en las libertades personales de la ciudadanía como condición para que el Estado le asegure sus propios derechos y la gobernabilidad y estabilidad del régimen político? ¿Ser “buen ciudadano significa” contribuir denodadamente con la producción de riqueza y tecnología sin tener en cuenta el impacto sobre la naturaleza de este accionar, sus costos ecológicos? Educar ciudadanos, formarlos en una sociedad democrática, debería significar entre otras cosas:

1. Alentar en ellos el ejercicio del razonamiento crítico sobre las cuestiones y problemas ciudadanos: participación política, justicia social y económica, identidad, producción, distribución, uso y disfrute de la ciencia y la tecnología en sociedad.
2. Agudizar su sensibilidad moral para que puedan detectar las implicaciones éticas de sus acciones y las de sus conciudadanos, es decir las consecuencias de sus actos en relación con la sociedad.
3. Alfabetizarlos en relación con los medios o los mecanismos de la participación política y ciudadana y los derechos que les provee y garantiza su sociedad y su Constitución política.
4. Alentar en ellos el análisis crítico de sus derechos y deberes ciudadanos y el de sus gobernantes, como el de los valores morales y políticos que promueve su sociedad.
5. Incentivar en ellos el debate abierto y permanente sobre los problemas de su sociedad.
6. Darles los instrumentos para que puedan relacionar, de forma crítica, sus condiciones históricas actuales con las de su pasado, proveerlos de memoria histórica.

Formación ciudadana no puede significar adoctrinamiento. Por lo menos no es lo que uno supone que concuerda, en términos ideales, con lo que ha de ser la formación ciudadana en una sociedad democrática en todos sus niveles: la familia, la escuela, la empresa, la sociedad civil y el Estado. No obstante ella si tiene que ver de forma directa con la educación, pues es a través de ella, o por lo menos de cierto tipo de educación, que surge en los individuos la virtud, las buenas disposiciones, en suma, el carácter. Quizá no sea exagerado afirmar que, en gran medida, la crisis de la democracia y de la ciudadanía en las sociedades actuales se debe al propio modelo educativo que incorporó y llevó a la práctica la democracia liberal. A este respecto Leo Strauss ha sostenido que:

Tampoco podemos decir que la democracia haya encontrado una solución al problema de la educación. En primer lugar, lo que hoy recibe el nombre de educación normalmente no es una educación propiamente tal, como formación del carácter, sino preferentemente instrucción y adiestramiento. En segundo lugar, en el grado en que realmente no intenta la formación del carácter existe una peligrosa tendencia a identificar el buen ciudadano con el buen compañero, con el individuo que coopera, con el "buen chico", supervalorando un sector concreto de las virtudes sociales y descuidando paralelamente aquellas otras que maduran, si es que no florecen, en privado, para no decir en soledad: enseñando a la gente a cooperar amigablemente con sus vecinos, aún quedan fuera del alcance de la educación los inconformistas, aquellos que llevan en su destino el permanecer solos y luchar solos, aquellos que son radicalmente individualistas.

Este tipo de diagnóstico sobre el modelo educativo de la democracia nos impone un reto más grande que consiste en dejar atrás el tipo de educación centrado en la instrucción y el adiestramiento, es decir, en la excelencia en el hacer como virtud esencial para la vida económica y laboral, y propender a acompañar este acento con un énfasis en la excelencia en el ser, o sea, en el carácter. Esta puede ser una buena manera de encontrar una solución al problema de la educación ciudadana que la democracia misma fue incapaz de encontrar, como sugiere Strauss. Conforme a esto último, la Universidad Icesi quiere contribuir a la formación ciudadana de sus estudiantes desde sus cursos de las "Electivas en ética y formación Ciudadana". Desde estos cursos la formación ciudadana es entendida como un ejercicio académico, pero de carácter práctico, en donde se alienta el desarrollo del razonamiento crítico y la agudización de la sensibilidad moral de los estudiantes para que piensen los problemas de su sociedad y evalúen sus prácticas sociales a partir de los parámetros y reglas de juego que la sociedad en la que están les brinda –estos implica, obviamente, el análisis crítico de estas mismas reglas de juego que la sociedad les plantea. Con esto se espera que los estudiantes puedan tener un mayor grado de conciencia sobre los problemas políticos, sociales, económicos y culturales de su sociedad, es decir, un sentido de la justicia que les permita advertir las implicaciones de ciertos tipos de conductas que en vez de mejorar los vínculos sociales los deterioran. Por supuesto, esto supone que, de alguna u otra forma, la formación ciudadana que estos cursos ofrecen pueda influir en alguna medida en las futuras decisiones que estos estudiantes vayan a tomar como miembros de esta sociedad en cualquiera de sus roles: ciudadanos, padres de familia, empleados empresarios, académicos, etc.

Referencias bibliográficas

- Barón, L. F., et al, [2009], Poblaciones y territorios en disputa, Colección "El Sur es cielo roto", Universidad Icesi, Cali.
- Béjar, H. [2002], El mal samaritano, editorial Anagrama, Barcelona.
- Berlin, Isaiah [2012], "Dos conceptos de libertad". En: Berlin, Isaiah, Sobre la libertad. Pp. 205-255. Madrid: Alianza Editorial.
- Bobbio, N. [1997], El futuro de la democracia, editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Bobbio, N. [1998], Liberalismo y democracia, editorial Fondo de Cultura Económica, México.

- Bovero, M. [2000], Una gramática de la democracia. Contra el gobierno de los peores, editorial Trotta, Madrid.
- Capella, J. R. [2000] Los ciudadanos siervos, editorial Trotta, Madrid.
- Constant, B. [1988], “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”, en: Del espíritu de conquista, editorial Tecnos, Madrid.
- Dewey, John [2003], Viejo y nuevo individualismo. Paidós: Barcelona.
- Frazer, N. [1995], “Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young’s, Justice and the Politics of Difference”, Journal of Political Philosophy, Vol. 3, No 2.
- Goodwin, B. [1993], El uso de las ideas políticas, editorial Península, Barcelona.
- Hampshire, Stuart [2000], Justice is Conflict. Princeton: Princeton University Press.
- Hans, Jonas [1995], El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Editorial Herder.
- Kuhn, T. [1998], La estructura de las revoluciones científicas, editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Lukes, S. y García, S. [1999], Ciudadanía: justicia social, identidad y participación, editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- Marshall, T. H. [2005], Ciudadanía y clase social, editorial Losada, Buenos Aires.
- Nietzsche, F. [1983], La genealogía de la moral, editorial Alianza, Madrid.
- Picó, Josep [1999], Teorías sobre el Estado de bienestar, editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- Platón [1997], La República, 359b-360d. México: Editorial Porrúa.
- Rosanvallon, P. [2006], La democracia inconclusa, editorial Taurus y Universidad Externado de Colombia, Colombia.
- Rousseau, J.J. [1983], El contrato social, editorial Sarpe, Madrid.
- Sandel, Michael [2013], Justicia. ¿Hacemos lo que debemos? Colombia: Random House Mondadori.
- Sen, A. [2000], Desarrollo y libertad, editorial Planeta, Colombia.
- Silva, R. [2009], en: Barón, L. F., et al, [2009], Poblaciones y territorios en disputa, Colección “El Sur es cielo roto”, Universidad Icesi, Cali.
- Silva, Vega, Rafael [2013], “La dimensión de lo actitudinal en las trayectorias de dos políticos profesionales colombianos”, pp. 174-204. En: Trans-pasando Fronteras, Núm.4, Cali: Universidad Icesi.

- Smith, A. [1986], *The Ethnic Origins of Nations*, Basil Blackwell, Oxford.
- Sotelo, I. [1996], “Estado moderno”, en: Díaz, E. y Ruiz M., *Filosofía política II: Teoría del Estado*, Editorial Trotta, Madrid.
- Strauss, Leo [1998], ¿Qué es la filosofía política? Pp. 11-12. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Taylor, Ch. [1993], *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Tilly, Charles [2000], *Las revoluciones europeas, 1492 – 1992*, editorial Crítica, Barcelona.
- Tocqueville, Alexis [1994], *La democracia en América*, editorial F.C.E., México.