

Las subjetividades como centro de la formación ciudadana*

Subjectivities as Centers of Citizen Formation

Recibido: abril 4 de 2008 | Revisado: junio 12 de 2008 | Aceptado: junio 15 de 2008

ANGÉLICA MARÍA OCAMPO-TALERO**
SARA MÉNDEZ-PARÍS***
CAROL PAVAJEAU-DELGADO****

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

ABSTRACT

The article presents academic reflections resulting from the teaching work of the authors with students of the Psychology career at the Javeriana University. Beginning from Latinamerica's sociopolitical reality, it is pointed out that complex views of citizenship are needed that permit the confrontation of the region's crises, particularly in Colombia, from the educational scenarios. Formative implications of that view for the professional work of Psychologists are reviewed, proposing subject and subjectivity as the heart of formative practices. Finally, some significant challenges to the Psychologists' task in the field of civic formation in educational contexts are outlined.

Key words

Citizenship, Civic Formation, School, Psychology, Social Subjectivity, Individual Subjectivity.

Key words plus

Political Education-Latin America, Psychological Research Personnel, Subjectivity.

RESUMEN

El artículo presenta reflexiones académicas fruto del trabajo docente de las autoras con estudiantes de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Se señala cómo, a partir de la realidad sociopolítica de América Latina, son necesarias miradas complejas sobre la ciudadanía, que, desde los escenarios educativos, permitan hacerle frente a las crisis de la región en general, y de Colombia en particular. Se presentan algunas implicaciones formativas que tiene dicha mirada para el trabajo profesional de psicólogas y psicólogos, proponiendo al sujeto y a la subjetividad como el corazón de las prácticas formativas. Finalmente, se esbozan algunos retos significativos para el quehacer psicológico en el campo de la formación ciudadana en contextos educativos.

Palabras clave autor

Ciudadanía, formación ciudadana, escuela, psicología, subjetividad social, subjetividad individual.

Palabras clave descriptor

Educación política-América Latina, personal en investigación psicológica, subjetividad.

* Artículo de reflexión derivado del ejercicio de docencia de las autoras en el Enfoque de Formación Ciudadana de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Las reflexiones presentadas se nutren de manera significativa del ejercicio investigativo en el marco del proyecto "Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas" que desde el año 2006 adelantan un equipo interdisciplinario de profesores de la misma Universidad y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- y la Universidad de Manizales, con el apoyo de Colciencias (código: 1203-331-18573).

** Profesoras del departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Cra 5 # 39-00, segundo piso.

Correo electrónico: amocampo@javeriana.edu.co

*** Fundación Éxito.

Correo electrónico: saramendezparis@yahoo.com

**** Profesoras del departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: cpavajeau@javeriana.edu.co

El presente artículo es el resultado del trabajo de docencia y servicio que las autoras hemos desarrollado en el marco del Énfasis de Formación Ciudadana de la Carrera de Psicología, de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Éste responde a los intereses que tiene el Área de Psicología Educativa de la Facultad por aportar, desde el quehacer disciplinar y profesional, a la comprensión y transformación de problemáticas sociales relevantes. El Énfasis se ha constituido, desde el año 2005, en un escenario para la formación de psicólogos y psicólogas de séptimo y octavo semestre, que con su trabajo de práctica apoyan las acciones de algunas instituciones de educación del Distrito, en el campo de la formación ciudadana.

La intención del artículo es dar cuenta de las reflexiones académicas que han orientado las acciones formativas del Énfasis, y que han sido construidas a lo largo del proceso de consolidación del mismo, en el diálogo con las y los estudiantes, y con las comunidades educativas con las que hemos trabajado. Vale la pena destacar que se trata de reflexiones y posturas parciales e inacabadas, por tanto, susceptibles de ser transformadas conforme lo vayan demandando las realidades educativas y los aportes de las comunidades académicas¹.

Para cumplir con el propósito del artículo, en un primer momento se presentarán los aspectos que consideramos hacen pertinente la formación ciudadana en nuestro contexto; posteriormente, se realizarán algunas consideraciones teóricas con respecto a la manera como ha sido comprendida a la luz del trabajo en el Énfasis, dando prioridad a la idea de ciudadanía que interesa promover, así como a las implicaciones formativas que esta concepción trae consigo; como tercer y último momento, interesa hacer referencia a algunos retos que la formación ciudadana le plantea al quehacer de psicólogos y psicólogas en las instituciones educativas.

¹ Es importante aclarar que las reflexiones aquí presentadas no agotan las discusiones y desarrollos que en el orden de lo pedagógico y lo metodológico se han ido articulando, y que de manera particular están relacionadas con el avance en la construcción de propuestas formativas con jóvenes estudiantes. Esperamos poder desarrollar estos aspectos en futuras publicaciones.

Pertinencia de la formación ciudadana

Al reflexionar sobre lo que acontece en el panorama sociopolítico de América Latina, se evidencia con preocupación una serie de fisuras que amenazan las opciones que ofrece la democracia como camino para la construcción de ordenamientos sociales posibilitadores de la convivencia justa y solidaria entre ciudadanos y ciudadanas.

Tal y como lo señala el *Programa de formación política y ciudadana para América Latina y el Caribe*² (Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe – CPAL, 2007), aun cuando se constata en casi todo el continente la existencia de regímenes de democracia formal, los resultados de esta opción política hacen visibles crisis de tipo político, económico, social y cultural, que ahondan los sentimientos de desilusión, e incluso de desesperanza, entre las y los ciudadanos. Por un lado, se evidencian crisis de las instituciones políticas, lo que contribuye al debilitamiento del Estado y de las organizaciones sociales. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2004), esta crisis se expresa en el descenso de credibilidad en los partidos políticos y en la poca eficacia de los gobiernos para la garantía de los derechos civiles y sociales. Por otro lado, se fortalece la idea de que los liderazgos individuales son la alternativa en medio de esta crisis, lo que ha favorecido condiciones de autoritarismo en el ejercicio del poder, en detrimento de procesos de institucionalización democrática³.

Lo anterior va de la mano con las crisis derivadas de los desacuerdos en lo que se refiere al sentido y los significados de lo público, que se ma-

² Programa liderado por el sector social de la Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe – CPAL, que articula desde el año 2006 iniciativas de los centros sociales y las universidades del continente, en torno a la creación de una red para la consolidación del programa sobre el tema en perspectiva regional.

³ “En el año 2002, casi la mitad (48.1 por ciento) de los encuestados que decían que preferían la democracia a cualquier otro régimen, preferían igualmente el desarrollo económico a la democracia, y un porcentaje semejante (44.9 por ciento) que decía preferir la democracia estaba dispuesto a apoyar a un gobierno autoritario si éste resolvía los problemas económicos del su país” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, 2004, p. 132).

nifiesta en algunos casos en prácticas de apatía y baja participación de los ciudadanos en los asuntos que los afectan⁴; en otras situaciones, en prácticas de exclusión política de sectores de la población, por parte de aquellos que utilizan lo público en beneficio de sus propios intereses, favoreciendo fenómenos sociales de corrupción, impunidad y violencia, entre otros.

A tal circunstancia se suman las crisis de los modelos de desarrollo, lo que se evidencia en el aumento de la pobreza⁵, la degradación de las condiciones de la actividad económica, la disminución del empleo, la migración de las poblaciones hacia el exterior, y el incremento de la participación de sectores de población en actividades económicas ilícitas (por ejemplo, narcotráfico, comercio de armas, prostitución y trata de personas).

Adicionalmente, persisten dificultades para el diálogo intercultural en la construcción de sociedades democráticas. El no reconocimiento de las diferencias provenientes de los particulares anclajes culturales de las personas –en términos de etnia, raza, género, generación, edad, religión, clase social– se constituye en la base de relaciones sociales patriarcales, adultocéntricas y de discriminación racial y étnica.

En Colombia, además de los aspectos de crisis anteriormente mencionados, se producen fenómenos particulares que los complejizan y que tienen que ver con el conflicto armado interno, relacionado con las luchas por el poder militar, económico y político, por parte tanto de los grupos guerrilleros, como de los grupos paramilitares. En medio de las tensiones entre la institucionalidad estatal y aquella propia de estos grupos al margen de la ley, se fisura la vida de la gente, su dignidad y derechos

ciudadanos, en un contexto de guerra, secuestro, violencia, desaparición y desplazamiento forzado. Dichas tensiones dan lugar a expresiones de rechazo a estas acciones, y a anhelos de reparación, perdón y reconciliación.

Las crisis mencionadas, miradas en conjunto, tanto para América Latina como para Colombia, configuran condiciones generadoras de sistemas políticos excluyentes e inequitativos. Sistemas que pierden del horizonte la valoración de la dignidad humana y el potencial de los hombres y mujeres, que, en su condición de ciudadanos, pueden construir una vida en comunidad fundamentada en la justicia social.

Dentro de este contexto, quizá resulte esperanzador continuar apostándole a la democracia como utopía; es decir, no como logro alcanzado, o como derrota a asumir, sino como horizonte de un camino cuyo sentido está en cada paso que se da y en las luchas derivadas de ese esfuerzo. Ello supone encarar múltiples retos en diferentes esferas de la vida social y política de los países latinoamericanos, y en diálogo con las dinámicas globales que interpelan la realidad de la región. Uno de estos retos lo constituyen la revisión, el análisis y el fortalecimiento de la formación ciudadana.

Asumir este reto implica partir de dos supuestos fundamentales: en primera instancia, que la democracia se construye en medio de la vida y de las relaciones entre ciudadanos; en segundo lugar, que a ser ciudadano se aprende, en el marco de unos discursos y unas prácticas políticas que anteceden y configuran a los ciudadanos, pero sobre las cuales éstos, a su vez, pueden generar transformaciones, convirtiéndose en agentes constructores de la democracia.

Así pues, la formación ciudadana aparece como uno de tantos escenarios posibles y fecundos para movilizar acciones que, inspiradas en la utopía de la democracia, se constituyan en pisadas firmes y posibles de un camino siempre incierto.

⁴ Con respecto al comportamiento del voto a nivel regional, del 89.3 por ciento de los potenciales votantes el 62.7 por ciento vota y el 56.1 por ciento emite un voto válido. Es motivo de preocupación el porcentaje de votantes en Colombia: 33.3 % (PNUD, 2004).

⁵ Los indicadores muestran que todos los países de la región son más desiguales que el promedio mundial. En 15 de 18 países estudiados, más del 25 por ciento de la población vive bajo la línea de pobreza, y en 7 de ellos más de la mitad de la población vive en esas condiciones; ello incluso aunque en algunos países la pobreza disminuyó y aumentó el PBI per cápita entre 1991 y 2002 (PNUD, 2004, p. 28).

Consideraciones teóricas sobre la formación ciudadana

Más que recoger aquí los múltiples abordajes que se han hecho del concepto de formación ciudadana, es de interés del presente artículo señalar una concepción que las autoras han ido configurando como fruto de su quehacer académico. Lo primero que habría que atender es la cuestión de ¿qué ciudadanía es la que se quiere formar? Éste es un interrogante que, si bien no es explícito en todas las propuestas formativas sobre el tema, siempre se encuentra presente de manera implícita –en ocasiones de forma no intencionada– y resulta evidente, tanto en los enfoques pedagógicos, como en las metodologías diseñadas para la formación. Derivado de lo anterior, un segundo asunto a atender tiene que ver con las implicaciones formativas de dicha mirada sobre la ciudadanía

Hacia una comprensión compleja e la ciudadanía

La ciudadanía como concepto se ha configurado a partir de un conjunto de discursos, prácticas y expresiones, contruidos sobre la base de condiciones sociales y culturales particulares, y que, en momentos distintos de la historia, desde la Grecia antigua hasta nuestros días, han intentado dar cuenta y promover cierto tipo de relación política entre los sujetos y sus comunidades de referencia.

El siglo XX en la historia de Occidente ha sido el escenario para el despliegue de discusiones que han visto florecer diversas teorías normativas, las cuales han abonado el terreno para profundizar en las implicaciones que trae, para los Estados modernos y para los sujetos que los constituyen, pensar y asumir la ciudadanía. Cobran, entonces, gran pertinencia los debates entre liberales, siendo el trabajo de Rawls (1971) uno de los más significativos; los comunitaristas, dentro de los que se destacan las reflexiones de Taylor (1994) y Walzer (1993); y los republicanos, que encuentran un fuerte sustento teórico en la producción de Arendt (2003) y otros autores. Todos ellos llaman la atención sobre aspectos y focos significativos a

ser considerados en la comprensión de este concepto.

Ahora bien, resulta conveniente destacar que las ideas sobre la ciudadanía, construidas a la luz de las condiciones económicas, políticas y sociales de los países europeos y norteamericanos, experimentan limitaciones y fracturas a la hora de mirirlas en perspectiva latinoamericana. No obstante, es necesario recuperar los aprendizajes y aportes que los procesos de estas sociedades nos refieren como herencia, y frente a los cuales nos reafirmamos, o tomamos distancia, cuando se trata de construir nuestra visión latinoamericana sobre el concepto, y de orientar procesos de formación ciudadana en nuestros contextos particulares.

Aparece, entonces, como reto la posibilidad de construir una noción que asuma en su configuración el principio de lo que Morin (1998) denomina *complejidad*. Ello supone, entre otros aspectos, identificar los factores nucleares de la concepción y las múltiples dimensiones que constituyen la ciudadanía, así como tejer las articulaciones y conexiones entre las mismas.

Como núcleos de la concepción de ciudadanía podrían destacarse: un *tipo de relación*, que es política; unos sujetos de dicha relación, que son el Estado, los ciudadanos, las ciudadanas, y las comunidades de las que hacen parte; unas *acciones*, que, sobre la base de la participación, fortalezcan el sentimiento de pertenencia y la vivencia del reconocimiento en el interior de las comunidades de referencia; unos *principios éticos* orientadores de esa acción que conviertan la justicia en experiencia la justicia; y un *propósito*, la construcción de sociedades que afirmen, protejan y posibiliten las diversas formas de vivir y expresar la dignidad humana, en escenarios de convivencia y de cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente.

Al realizar una mirada de conjunto de los anteriores elementos, se vislumbra que la ciudadanía puede ser concebida desde dos planos distintos que la connotan simultáneamente como: una *condición* socialmente construida en virtud de una relación política entre Estado-sujetos y comunidades; y como una *práctica política*. Asumir que la ciudadanía es una *condición política* socialmente construida

implica reconocer que está relacionada con formas de ser y estar en lo público, configuradas en las relaciones sociales, a partir de referentes jurídicos, económicos y simbólico-culturales, enmarcados en circunstancias históricas tanto individuales como colectivas.

Comprendemos aquí lo público como el ámbito dialógico para la construcción de acuerdos en torno a los mínimos deseables, a fin de garantizar el despliegue de la dignidad humana. Ello nos remite a considerar lo público como la esfera en donde conversan las “creencias, normas y procedimientos que coordinan la acción común y las acciones individuales para afrontar problemas y solventar conflictos” (Thiebaut, 1997, p. 24). De esta manera, comprender lo público como acontecimiento socialmente construido implica concebir su emergencia en distintos escenarios materiales y simbólicos de la vida social y en medio de las tensiones con lo privado; tensiones entre las dinámicas de exclusión e inclusión, los derechos y deberes, la homogeneización y la diferenciación, la globalización y la localización; tensiones en medio de los conflictos producidos por las luchas de poder, los intereses, las motivaciones, los sentimientos y las emociones que atraviesan las búsquedas por configurar distintos tipos de ordenamiento social.

La construcción de lo público requiere la participación diferenciada de los distintos actores, a partir de cuya interacción se configura la condición de ciudadanía. De Sousa (1998) considera que esta interacción se produce en dos niveles: la relación vertical entre el Estado y los ciudadanos, y la relación horizontal entre ciudadanos.

El primer tipo de relación se sustenta en la idea de un Estado garante de los derechos de los individuos, lo que ha permitido, a lo largo del último siglo, la emergencia de las reflexiones en torno a la ciudadanía política, civil y social. Ahora bien, al respecto, De Sousa (1998) llama la atención sobre la manera en que los liberales promueven la idea de una ciudadanía civil que favorece el desarrollo hipertrofiado del principio de mercado y reduce la acción política de los ciudadanos a la participación electoral, materializada en el voto (la llamada ciudadanía política). Dentro de este

contexto, los ciudadanos adquieren unos deberes para con el Estado, ubican su condición de ciudadanía en el acatamiento de los marcos normativos que concede el estatuto jurídico de la relación con éste, y desde allí se enuncian como benefactores del mismo, o como actores que demandan, exigen y reivindican sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.

Siguiendo a Cortina (1997), la condición de ciudadanía implica pertenecer⁶ a una comunidad política, la cual la reconoce en un marco de justicia y adhesión a los proyectos comunes. En este sentido, el Estado se constituye en uno de los referentes comunitarios más amplios, pues el vínculo político que establecen los ciudadanos y ciudadanas con él se concreta en las múltiples formas en que interactúan con la institucionalidad derivada de ese Estado, consagrado como construcción y bien público. Dicha institucionalidad demanda la existencia de dinámicas comunitarias que dan vida a la experiencia ciudadana.

Aparece, entonces, el segundo tipo de relación política que implica la condición de ciudadanía; éste hace referencia a lo que el mismo De Sousa (1998) denomina vínculo horizontal entre ciudadanos. Este vínculo se configura en escenarios concretos de la vida cotidiana, en los cuales se dirimen las luchas por lo colectivo y por el bien común, en función del despliegue de la dignidad de las personas. Ello ocurre dentro de sus comunidades de referencia, donde se vive la experiencia de pertenencia y de reconocimiento, e incluso sus fisuras. Desde este lugar, la comunidad se presenta como un centro de vivencia e identidad; opera como núcleo de sentido del nosotros y del yo colectivo; es el lugar del que se nutren las prácticas en lo local proyectadas al bien común, perfilándose como camino para la resistencia; aquí se tejen proyectos alternativos para la vida y el poder desde abajo. Así mismo, la comunidad ejerce una función norma-

⁶ Dicha pertenencia, según Thiebaut (1997), es activa y trasciende la delimitación geográfica, en tanto tiene que ver con formar parte de un sistema de acciones que le permiten al ciudadano sostener las creencias, normas y procedimientos configuradores de lo público, incluso a partir de la crítica que hace posible sus transformaciones.

tiva sobre el comportamiento de sus miembros; y es el escenario donde ellos están conectados por relaciones directas, por vínculos sentidos y vividos en medio de historias e intimidades (Perea, 2006).

Lo dicho hasta aquí permite identificar la pertinencia de poner en diálogo las implicaciones de una condición de ciudadanía basada en la relación vertical entre Estado y ciudadanos, con aquellas derivadas de una condición de ciudadanía sustentada en la relación horizontal entre estos últimos. Quizás en este aspecto radica uno de los mayores retos para la comprensión de la ciudadanía, pues no se trata de restar importancia a los compromisos del Estado frente a los derechos de sus ciudadanos, ni de éstos a asumir responsabilidades, e incluso a generar mecanismos de exigibilidad de los mismos; se trata de ampliar las formas de participación de los sujetos en la movilización de acciones en pro de una vida común democrática. Ello nos permite afirmar con De Sousa (1998) que:

La idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y de la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil. (p. 321-322).

Ahora bien, la ciudadanía como condición política socialmente construida, en los términos planteados anteriormente, abre paso a la comprensión de un segundo plano desde el cual se puede connotar como una *práctica política*. Asumirla como tal conlleva las siguientes implicaciones.

En primera instancia, entender que la condición de ciudadanía se expresa en *acciones* orientadas a la construcción del bien común y de lo público. En este horizonte, la *participación* se constituye en el fundamento de la sociedad democrática y puede ser comprendida como un proceso social de carácter intencional en el cual individuos y grupos, a partir

de lecturas sobre sus realidades y entramados de poder, buscan la consecución de metas específicas (Velásquez, 2003).

Dicha noción nos pone de cara a la necesidad de trascender las visiones sobre la participación política que reducen la acción ciudadana a la vinculación en los procesos electorales a partir del voto y a la pertenencia a partidos políticos. De este modo se reconoce la emergencia de formas participativas que, desde los anclajes culturales particulares, como la etnia, la raza, el género, la generación, la edad, entre otros, asumen un rol activo en la construcción de comunidad. Desde este lugar se configuran prácticas ciudadanas que trascienden los derechos y responsabilidades en los que se ubica el estatus jurídico de la ciudadanía formal (relación vertical Estado-ciudadanos), abriendo paso al despliegue de una ciudadanía que pone como centro las expresiones identitarias diversas, posibilitadoras de una pertenencia diferenciada a las comunidades políticas.

En segunda instancia, concebir la ciudadanía como práctica política conlleva comprenderla desde las posibilidades de acción que supone el ejercicio de la participación. La acción aparece, así, condicionada a las capacidades que tienen los sujetos de ser agentes movilizados de recursos personales y colectivos (Reguillo, 2003). Igualmente, tal acción está sujeta a las condiciones estructurales e institucionales de los contextos en los cuales se produce dicha participación, y al conocimiento que los agentes tengan de los mecanismos posibles de participación en dichos contextos (Velásquez, 2003).

En tercera instancia, la ciudadanía, en cuanto práctica política, se juega en las tensiones propias generadas desde las luchas de poder y los intereses, tanto individuales como colectivos, lo que puede conducir a relaciones y formas de participación de los ciudadanos en la vida pública marcadas por dinámicas de dominación, exclusión, inequidad y violencia. Dentro de este contexto, el reto de una praxis ciudadana se fundamenta en la opción de construir nuevas relaciones sociales inspiradas en lo que Kymlicka (2001) enuncia como las virtudes relacionadas con el papel político de los ciudada-

nos: el espíritu público, la justicia, la civilidad y tolerancia, y el sentimiento compartido de solidaridad o lealtad.

Para concluir este apartado, vale la pena decir que el llamado a la complejidad en la visión sobre la ciudadanía radica justamente en lograr que los anteriores principios éticos medien las necesarias y complementarias articulaciones, fruto de las relaciones entre los ciudadanos, y de éstos con el Estado, desde las distintas dimensiones que para Cortina (1997) entran en juego: la política-jurídica, la social, la civil, la económica y la cultural. La interacción de tales dimensiones en la vida cotidiana de las personas es lo que configura su condición y prácticas ciudadanas.

Implicaciones formativas de la mirada compleja sobre la ciudadanía

Son variadas las reflexiones que sobre el tema se pueden hacer, con miras a proyectar esfuerzos educativos que se constituyan en aportes a la construcción de la democracia en la vida y en las interacciones entre las y los ciudadanos, y entre éstos y el Estado, en ámbitos locales, nacionales e internacionales. Dado el trabajo que venimos desarrollando sobre el tema en la ciudad de Bogotá, interesa de manera particular circunscribir dichas reflexiones en el marco del aporte que puede hacer la psicología con respecto a la formación ciudadana en las instituciones educativas.

La primera pregunta a plantearse, y frente a la cual se hace necesario establecer una postura parcial, hace referencia a explicitar cuáles son los *supuestos* sobre los cuales interesa sostener la acción pedagógica de los procesos de formación ciudadana que las y los psicólogos promovemos con otros. A continuación se abordarán tres de ellos, que hasta el momento nos han resultado fundamentales: la formación ciudadana cobra sentido y se inscribe en el marco de una realidad concreta que la demanda; los sujetos y las subjetividades sociales están en el corazón de la formación ciudadana; y la formación ciudadana es una acción de cuidado con el otro.

La formación ciudadana cobra sentido y se inscribe en el marco de una realidad concreta que la demanda

La formación ciudadana es inseparable de las prácticas con las cuales se ha relacionado, y ello implica articular su comprensión con un contexto, una historia y unas realidades socioculturales particulares. En las últimas décadas, tanto en el ámbito mundial como en el nacional, se ha subrayado la importancia de la educación ciudadana como una de las alternativas para afrontar las problemáticas actuales en el orden sociopolítico, y sobre las cuales se presentó al inicio del artículo un panorama general de dicha situación en América Latina.

Según lo destacan Pinilla y Torres (2006), se le ha dado prioridad al tema en la agenda política y social de los gobiernos en la mayoría de los países del mundo. De acuerdo con los autores, esto se expresa en varios acontecimientos significativos: los discursos que sobre la educación plantean los organismos internacionales; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (realizada en Jomtiem, en 1990); el estudio titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), resultado del trabajo de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors; el Foro Mundial de Educación, llevado a cabo en Dakar (2000); y, en los últimos años, el Foro Mundial de Educación, realizado en Sao Paulo (2004).

Para el caso de Colombia, la centralidad del tema de la formación ciudadana toma un fuerte impulso con el inicio del proceso de participación promovido por la Asamblea Nacional Constituyente, que se cristalizó en el texto de la Constitución Política de 1991. En el momento de la instalación de la Asamblea, el Presidente de la República, César Gaviria enfatizaba la propuesta de construir una democracia participativa en la cual nadie fuera excluido de los beneficios, responsabilidades y cargas de la vida comunitaria, de modo que la igualdad y la solidaridad, dos valores esenciales de la democracia participativa, pudieran ser llevados a la práctica.

Ya no se habla de la democracia a secas, sino de la democracia participativa o de una democracia de

participación popular (...) estamos frente a una nueva concepción de la democracia, quizá la más avanzada de la que se tenga noticia (...) hoy los inspiradores de la democracia participativa han desafiado las instituciones tradicionales, no para destruirlas sino para tomarlas como pilares de un nuevo orden político más legítimo, más respetuoso de la autonomía, de los derechos y de la libertad de cada persona, menos desigual y más abierto a la convivencia pacífica de todos los grupos que conforman una comunidad. (Hoyos, 1997, p. 242).

Con la proclamación de la Constitución de 1991, se abrió en Colombia la discusión en torno a las implicaciones educativas que traía asumir el espíritu de dicha Carta en lo referente a la formación ciudadana. De esta manera, en algunos casos surgieron, y en otros se fortalecieron, proyectos y programas de tipo investigativo y de intervención en el interior de las instituciones educativas, que han entrado en diálogo con la política pública que, iniciado este siglo, el Ministerio de Educación Nacional – MEN se ha propuesto impulsar, a través del Programa Nacional de Competencias Ciudadanas.

Para el caso de Bogotá, lugar donde se desarrolla nuestro trabajo formativo, Pinilla y Torres (2006) ilustran cómo el horizonte de la formación ciudadana ha transitado por los ámbitos de: educación en derechos humanos y para los derechos humanos; resolución de conflictos y convivencia; ética, educación moral y formación de valores. Lo anterior pone en evidencia los nudos problemáticos sobre los cuales ha resultado pertinente orientar este tipo de formación en la ciudad, y abre interrogantes sobre los fundamentos éticos y políticos que subyacen a estos discursos y prácticas de formación ciudadana, en diálogo con las demandas de las realidades sociales y de los contextos en los cuales tienen lugar.

Los sujetos y las subjetividades sociales están en el corazón de la formación ciudadana

A propósito de la formulación y puesta en marcha del Programa de Formación en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004), se ha abierto en Colombia una gama amplia de discusiones que en el sector

académico ha favorecido el desarrollo de elaboraciones conceptuales que dan sustento a dicho programa (Chaux & Ruiz, 2005). Igualmente, otros que, de manera más crítica, amplían o controvierten aspectos relacionados con el concepto mismo de competencia y las implicaciones éticas y políticas que conlleva asumir este enfoque. Así, se llega a perfilar algunos de los retos que supone el desarrollo de competencias en el contexto actual de la educación ciudadana en Colombia (Delgado & Vasco, 2007; Gómez, 2005; Hoyos, 2005, 2007).

Consideramos que el debate sobre la formación de las competencias ciudadanas no debe perder su principal horizonte de sentido: el desarrollo de unos sujetos y unas subjetividades sostenidos sobre la base de sus prácticas democráticas. Se pueden aportar ahora algunos elementos que ayuden a comprender el significado de esta afirmación, y sus implicaciones para la formación ciudadana.

Se decía que concebir complejamente la ciudadanía conlleva asumir que es tanto una condición, como una práctica política; en tanto tal, es configurada socialmente y significada subjetivamente. En este sentido, la ciudadanía es más una lucha y una conquista, que un punto de partida, lo que a su vez supone que irse haciendo ciudadanos y ciudadanas es un proceso condicionado por las complejidades de los tránsitos experimentados por los *individuos* en su proceso de ser *sujetos sociales*. Asumirse de este modo tiene que ver, como lo sugiere Touraine (1997), con la posibilidad de producir existencia, y no simplemente consumirla; con el deseo del individuo de convertirse en actor y asumir la transformación de sí mismo en dicho proceso; con el despliegue de las potencialidades que le trae superar la oposición entre alma y cuerpo, permitiendo que el alma dote de sentido esa singularidad corporal que dialoga, pero que también tensiona las representaciones y normatividades social y culturalmente construidas.

Asumirse como ciudadanos y ciudadanas es una condición política de los sujetos sociales⁷,

⁷ En la perspectiva histórico-cultural presentada por González (2002), en la que se inscribe el trabajo actual del Énfasis, los su-

sustentada en el reconocimiento de que son diferentes, aunque iguales en su dignidad. Por otra parte, comparten vínculos generadores de referentes identitarios que los hacen sentirse parte de unas comunidades particulares en las cuales se teje la convivencia y las posibilidades del desarrollo personal y social⁸. Dichos vínculos, en sentido abstracto, hacen referencia a la relación con el Estado, y circunscriben un marco de derechos posibilitador de la dignidad humana (que orienta la relación vertical de los ciudadanos con éste); además, se encarnan en la experiencia fruto de la relación con otros ciudadanos en los ámbitos de la vida cotidiana en comunidad (que orienta la relación horizontal entre ellos). Las lógicas del Estado atraviesan la institucionalidad educativa, y la escuela, animada por las dinámicas de sus comunidades, se constituye en uno de los escenarios fundamentales para que los individuos configuren su condición de sujetos ciudadanos en el despliegue de prácticas políticas democráticas. En este sentido, la condición de ciudadanía, expresada en las diversas prácticas políticas de los ciudadanos, no puede comprenderse al margen de los procesos de configuración de las subjetividades sociales e individuales.

Asumimos la propuesta teórica de González (2002) que descentra la mirada de la subjetividad como aparato intrapsíquico, desplazando el foco de atención a lo que acontece en la dialéctica entre el momento social y el individual. Desde este punto de vista, el autor concibe la subjetividad

como sistema complejo que se produce de forma simultánea en el plano social e individual, y que está asociado a la forma dinámica y flexible en que una experiencia actual adquiere sentido⁹ dentro de la historia del agente que la produce, sea éste un sujeto individual o social. Dicha subjetividad expresa formas complejas de organización, referidas a los procesos de institucionalización y acción¹⁰ de los sujetos, en los sistemas de relaciones en los que cobran vida. Tal organización se nutre de múltiples elementos de sentido procedentes de diversas zonas de la experiencia social e individual.

Desde esta perspectiva, los procesos de subjetividad se producen de manera interrelacionada y recíproca en el sujeto individual y en las instancias sociales en las que transcurre su existencia. De tal manera que los elementos de sentido configurados en la historia individual pasan a ser ordenadores de los aspectos de la vida social, que se expresan en códigos morales y emocionales, creencias, costumbres, representaciones. A su vez, en la génesis de toda subjetividad individual se encuentran elementos configuradores de unas determinadas subjetividades sociales. Los procesos de subjetividad social e individual se comprenden desde aquí como momentos que se integran de forma tensa en la constitución compleja de la subjetividad humana, que es inseparable de la condición social del hombre. Así pues, las configuraciones subjetivas individuales pueden integrarse (ser constituidas), pero al mismo tiempo romper (carácter constituyente) el statu quo dominante en los espacios sociales que habita el sujeto (González, 2002).

Es en el marco de la relación entre sujetos sociales, de la intersubjetividad, donde se ponen en

jetos tienen capacidad de opción, de ruptura y de acción creativa. La situación de sujeto se expresa en una posición emancipatoria, pues, a través de su pensamiento y del ejercicio de nuevas prácticas sociales, el sujeto enfrenta, de forma permanente, sus posiciones anteriores y expresa con fuerza momentos de ruptura con lo social que pueden representar nuevos focos de subjetivación social. Éstos comprometen su pensamiento y su emoción en procesos de representación, intencionalidad y reflexividad.

⁸ Lo anterior pone en evidencia la relación de la categoría de sujeto con la de participación. Al respecto, Dreier (1999, como se cita en González, 2002), afirma que "la subjetividad individual consigue su orientación y sus cualidades significativas particulares siendo una parte peculiar de una práctica social. Las preguntas claves sobre la relación de los sujetos individuales y su contexto social local tienen que ver con su posición dentro de ese contexto, con su amplitud de participación, su influencia en él y el grado en el que pueden tomar parte en la disposición comunal sobre él" (p. 210).

⁹ El sentido tiene como base la experiencia y hace referencia al registro emocional comprometido con los significados asociados a las necesidades y las motivaciones que se crean en el curso de la historia del sujeto, y el cual es tramitado en los procesos de pensamiento.

¹⁰ Para el autor, la acción involucra el pensamiento y la emoción del sujeto a través de procesos de representación, intencionalidad y reflexividad. Esta última es una característica del sujeto con la cual está relacionada la producción de sentidos subjetivos en todas las esferas de la vida. El sujeto, a través de procesos de pensamiento –vinculados a estados emocionales– pone en marcha acciones que le exigen asumir posiciones y definir constantemente otras nuevas dentro de los contextos sociales en los que se desarrolla.

relación los procesos singulares de significar y dar sentido a las múltiples experiencias cotidianas provenientes de los distintos espacios políticos por los que circula la vida de los sujetos (las subjetividades individuales). También aquí tienen lugar aquellos procesos más amplios de significación social en donde los grupos humanos –a través de sus dinámicas, normatividades e institucionalidades– configuran sentidos sobre lo político y lo ciudadano; esto a partir de discursos y prácticas sociales que permiten identificar referentes simbólicos compartidos y culturalmente constituidos a lo largo de historias personales y colectivas, marcadas por los sistemas ideológicos y las condiciones sociales, económicas y políticas de los contextos más amplios de los que se hace parte.

Ahora bien, en sintonía con los planteamientos de Torres (2006), consideramos que el proceso de configuración de las subjetividades ofrece esquemas referenciales para la construcción de la realidad y hace posible la orientación y elaboración de la experiencia. Al mismo tiempo, favorece los procesos identitarios a partir de los cuales los sujetos tejen el reconocimiento de sí, a través del curso irregular y contradictorio de sus propias acciones.

Uno de los referentes identitarios desde donde los sujetos –individuos o instancias sociales– articulan experiencias, sentidos y significados, es la condición de ciudadanía. Es decir, esta última emerge como elemento configurador de sentidos y significados subjetivos en la vida individual y colectiva, y, a la vez, ese mundo individual y social aporta núcleos de sentido que configuran la ciudadanía en tanto condición y práctica política. Lo anterior tiene una serie de implicaciones significativas en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas.

En primer lugar, se hace necesario aceptar que, más allá de cualquier intención de estructurar programas y proyectos formales orientados a tal fin, *la escuela en sí misma es un escenario político donde se forman ciudadanos y ciudadanas*. Todos los miembros de la comunidad educativa participan de dinámicas relacionales que dan forma a la subjeti-

vidad social propia de dicho contexto, que a su vez se encuentra relacionada con procesos de subjetividad social más amplios. La vida en la comunidad educativa es una experiencia continua de aprendizaje ciudadano. Se entiende aquí el aprendizaje como “un proceso de producción de significados construido a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares creados por las prácticas interpretativas de las comunidades a las que pertenecen los actores sociales” (Gómez, 2005, p. 84-85). Dicho aprendizaje se considera ciudadano en tanto que los significados construidos a partir de la experiencia en la construcción de comunidad fisuran o posibilitan la configuración de intereses, normas, procedimientos, espacios y bienes colectivos (de lo público) en relación con las realidades y problemáticas de la escuela, el barrio, la localidad, la ciudad y el país; códigos morales y mecanismos de regulación de la convivencia sustentados en los principios de la justicia; formas democráticas de ejercer el poder; alternativas para la defensa y exigibilidad de derechos; y caminos para asumir las propias responsabilidades en la construcción de un orden social considerado como deseable.

Dentro de este contexto, el aprendizaje ciudadano se ancla en los procesos de socialización política que les permiten a los sujetos asumir elementos de las diversas culturas políticas en las que se inscriben sus prácticas, y, simultáneamente, generar condiciones de transformación de las mismas a partir de su participación política (Gómez, 2005). Así, la escuela, en tanto espacio de socialización política, se constituye en nicho donde se tensionan las subjetividades individuales y las sociales, y en donde se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas. Tales prácticas encarnan multiplicidad de expresiones conforme las particularidades culturales que subyacen a las experiencias de los sujetos en la escuela, en las cuales las condiciones de género (hombres y mujeres) y generación (adultos y jóvenes) tensionan constantemente la vida comunitaria, demandando un

diálogo entre sujetos cuya acción hace viable el reconocimiento de *ciudadanías diferenciadas*¹¹.

En segundo lugar, asumir la ciudadanía –en tanto condición y en tanto práctica– como referente de configuraciones subjetivas individuales y sociales, y al tiempo como producto de dichos procesos de subjetivación, tiene implicaciones formativas relacionadas con la pertinencia de *promover el desarrollo de capacidades* posibilitadoras de dicha ciudadanía.

Al respecto, resulta sugerente la propuesta que hace Nussbaum (2007) de diez de tales capacidades, consideradas como requisitos básicos para una vida digna, y sin las cuales es impensable la justicia social. Éstas pueden ser comprendidas como una especificidad de los derechos humanos, en tanto permiten pensar lo que significa reconocerlos. Con ello se busca trascender el plano de abstracción en el que se sitúa el marco normativo de los derechos, para abrir paso a “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano” (Nussbaum, 2007, p. 83). Desde este enfoque, las capacidades están circunscritas a: *la vida; la salud física; la integridad física; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la afiliación; la relación con otras especies; el juego; y el control sobre el propio entorno* (p. 88-89).

La autora considera que todas las anteriores capacidades se afectan y se potencian mutuamente, lo que implica que ninguna de ellas puede ser privilegiada en detrimento de otras, lo que constituiría una falta con los ciudadanos. Ahora bien, de su pensamiento podemos derivar que el desarrollo de las capacidades requiere acciones interdependientes, tanto del Estado, en un nivel material e institucional, como de los ciudadanos, en el nivel del agenciamiento que pueden realizar. Nussbaum profundiza más en el primer aspecto que en el segundo.

Para el tema que nos ocupa, la formación ciudadana en las instituciones educativas, los planteamientos anteriores sugieren algunas reflexiones a considerar: por un lado, permiten demandar que la escuela –en tanto institucionalidad del Estado– asuma como proyecto político la promoción de las capacidades en mención, en aras de favorecer la condición ciudadana de los miembros de su comunidad educativa. Dado que la escuela no puede permanecer endogámica en esa tarea, se hace necesario que fortalezca su relación con las distintas instancias locales, nacionales e internacionales, agenciando acuerdos de cooperación social con la familia, la empresa, la iglesia, las universidades y otras instituciones educativas, las organizaciones comunitarias, entre otras; así como con las distintas instancias de la institucionalidad estatal. Se trata de generar condiciones y oportunidades para que las capacidades puedan desplegarse, por lo cual resulta importante la generación de políticas públicas acordes con esta búsqueda, que permitan identificar cuáles son los obstáculos que limitan las capacidades, pero también encontrar alternativas creativas para superarlos.

En particular, dichas políticas están llamadas a considerar la formación ciudadana de los agentes institucionales en aspectos relacionados con la gestión política para la promoción de las capacidades de las y los ciudadanos. Ello contribuiría a descentrar la formación del ámbito de las competencias individuales de los estudiantes y del diseño de estándares de medición de las mismas, que, aun cuando son aspectos a considerar, no pueden absorber las intenciones formativas en este campo complejo.

Por otro lado, el papel de los sujetos ciudadanos resulta fundamental en la promoción de las capacidades, lo que demanda el fortalecimiento de la agencia colectiva, centrada en la participación política de los miembros de la comunidad educativa, en los asuntos relacionados con la vida digna de cada uno de los miembros y con la construcción democrática de lo público. Como lo dice Hoyos (2007):

¹¹ Término que propone Cortina (1997) al recoger los planteamientos de Iris Young con respecto a las expresiones de ciudadanía emergentes a propósito de las exigencias de los distintos grupos sociales.

son los agentes (ciudadanas y ciudadanos del común) quienes deben poder reclamar a toda la sociedad y al Estado, como su representante, las condiciones materiales, culturales y sociales para el ejercicio de sus capacidades (...) Así el enfoque de las capacidades está llamado a llevar a la sociedad a un desarrollo moral, ético y pragmático de los así llamados derechos económicos, sociales y culturales (DESC) sin los cuales los derechos humanos civiles y políticos siguen siendo abstractos. (pp. 105-106).

Ahora bien, la agencia de las y los ciudadanos debe trascender el plano de la reclamación y la reivindicación de los derechos que sostienen la afirmación de sus capacidades. Éste es un aspecto central en lo que De Sousa (1998) llama la relación vertical Estado-ciudadanos como uno de los ejes desde los cuales se ha configurado el ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, inspiradas en la invitación que hace este autor, consideramos que es necesario poner a dialogar el ejercicio de la reclamación con las potencialidades de agenciamiento que tienen los sujetos ciudadanos para afrontar sus problemáticas sociales, económicas, culturales y políticas en aras de construir escenarios comunitarios respetuosos de la dignidad de sus miembros y que den lugar a la democracia en medio del conflicto.

La capacidad de movilizar recursos materiales y simbólicos en la búsqueda por alcanzar objetivos comunes, según lo plantea Reguillo (2003), es el corazón de la agencia; ésta involucra una serie de aprendizajes sociales para quienes se encuentran vinculados a tales procesos. En ellos se viven los conflictos y tensiones propias de los juegos de poder, así como las limitaciones y posibilidades reales de participación en los reordenamientos de la vida social.

En este sentido, la escuela, en tanto escenario político, de lucha de poderes, puede generar las condiciones y oportunidades para que profesores, estudiantes y administrativos elijan lo que Nusbaum (2007) propone como el tipo de agencia que quieren hacer, en orden a promover sus capacidades. Resulta interesante enmarcar los procesos de formación ciudadana en la búsqueda

de este propósito. Una formación que se da entre sujetos sociales, y que ocurre en medio de la tensión propia del proceso dialógico entre la institucionalidad (permeada por las dinámicas de subjetividad social) y los mundos de vida de las y los ciudadanos (permeados por las dinámicas de la subjetividad individual); una formación pensada en la acción misma de ser ciudadano o ciudadana, en un contexto comunitario particular del que se hace parte; una formación que reconozca las diferentes condiciones de ciudadanía presentes en la escuela, y que se expresan en práctica políticas desde las particularidades dadas por el género y la generación.

La formación ciudadana es una acción de cuidado con el otro

Si se asume que formar lleva implícito el imperativo moral de cuidar del otro, puede afirmarse que una formación como la que se propone arriba se constituye en un escenario privilegiado para convertir en experiencia los sustantivos éticos orientadores de la acción común de los que se ha hecho mención con anterioridad. Ahora bien, cuidar del otro implica, en cierto sentido, cuidarse a sí mismo y con el otro. Tejer relaciones de convivencia fundamentadas en el reconocimiento del otro se constituye en fuente de las prácticas solidarias, justas, tolerantes y de civilidad; no obstante, éstas sólo son intenciones y discursos si no encuentran relación con lo que Foucault (1996) ha denominado las *prácticas del cuidado de sí*, prácticas que hablan de un sujeto de acción en tanto refieren a un modo singular de posición de éste con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y a sí mismo.

Siguiendo al mismo Foucault, Henao & Tatis (2007) sostienen que la ética que encierra el cuidado de sí representa el ejercicio de la libertad a partir del gobierno de sí mismo y la autoconstitución del yo. Esto tiene una dimensión política, en la medida en que permite a los sujetos resistirse a las formas de poder ejercidas cotidianamente y que los sujetan, así como favorece la superación del control y el autoritarismo en las relaciones con los

otros, generando condiciones de subjetivación que desplacen las de sujeción. De esta manera, la formación ciudadana abre posibilidades para instaurar formas relacionales democráticas, en las cuales el reconocimiento y el cuidado de sí y del otro se constituyen en un camino para la emancipación.

Retos para el quehacer psicológico en su aporte a la formación ciudadana en las instituciones educativas

El trabajo que adelantan los psicólogos y psicólogas en las instituciones educativas no puede permanecer ajeno a la situación sociopolítica que viven el mundo, América Latina, y particularmente Colombia. Esto exige desplazamientos en los roles tradicionales asumidos, que si bien resultan importantes, no pueden limitarse al quehacer de evaluación, diagnóstico y consejería, derivados de las demandas de asesoría individual de los casos considerados “problema” dentro del aula de clase, así como de las demandas de apoyo en la implementación de programas de educación sexual, prevención de la drogadicción, resolución de conflictos y orientación vocacional.

La formación ciudadana aparece, entonces, como un interesante nicho de acción profesional que puede ser enriquecido por los aportes, tanto de la psicología educativa como de la psicología social. Lo anterior plantea en principio tres retos que, a manera de cierre, se pueden ahora esbozar.

El primero de ellos responde a la necesidad de reconocer el estado actual del debate sobre el tema en el ámbito mundial, nacional y local. Esto implica realizar un análisis riguroso sobre las potencialidades y las limitaciones de los lineamientos y propuestas, tanto en el plano de las políticas públicas de educación, como en el plano académico y de intervención social adelantadas en las instituciones educativas. Quizá las preguntas orientadoras de dicho análisis puedan girar en torno al sentido de la formación que interesa promover, a la idea de hombre y mujer que subyace a ese propósito, y al tipo de sociedad que se intenta construir desde estas propuestas.

Un segundo reto lo constituye aportar a los procesos de visibilización de la escuela como agente político con un papel significativo en la configuración de subjetividades individuales y sociales. De esta manera, el quehacer de psicólogos y psicólogas en las instituciones educativas no debe centrarse en el desarrollo de actividades independientes a su cargo, sino que tiene que articularse a procesos participativos en los cuales, como lo sugiere González (2002), se abra paso a una “psicología capaz de acompañar las vicisitudes subjetivas de los procesos políticos y producir conocimiento de los procesos vivos que se expresan de forma permanente en el desarrollo de la sociedad” (p. 206). Desde este lugar, pueden imaginarse escenarios encaminados a fortalecer los sentimientos de pertenencia de los sujetos a sus comunidades políticas de referencia –la comunidad educativa, la familia, el barrio, la localidad, la nación, el mundo globalizado–, así como a favorecer el reconocimiento que la misma escuela haga de sus miembros. Ellos, en cuanto ciudadanos, deben tener las condiciones y oportunidades para agenciar el desarrollo pleno de sus capacidades.

El tercer reto se encuentra relacionado con la necesidad de asumir posturas éticas y políticas que permitan proyectar, en diálogo con las comunidades educativas y en una perspectiva de interdisciplinariedad, el desarrollo de enfoques pedagógicos acordes con la complejidad que demanda la mirada sobre la formación ciudadana. Se requiere trascender el énfasis en ofrecer conocimientos y conceptos, pues se hace necesario ponerlos en diálogo con la promoción de actitudes, valores y capacidades para la vida democrática en comunidad, en la cual lo fundamental sea la dignidad humana¹².

Desde este punto de vista, resulta fundamental realizar tránsitos hacia abordajes que privilegien la formación ciudadana como escenario de coordinación de acciones entre sujetos diferentes, con experiencias y saberes plurales, que al entrar en diálogo

¹² Esta perspectiva de enfoque pedagógico se nutre de las orientaciones del *Programa de formación política y ciudadana para América Latina y el Caribe*, promovido por la CPAL, al cual el trabajo del Énfasis de Formación Ciudadana se encuentra articulado, y desde el cual, a su vez, se enriquece el programa regional y nacional.

enriquezcan la construcción democrática y justa de lo público. Por lo tanto, es necesario privilegiar los procesos de agenciamiento participativo de la propia vida y de la vida colectiva, en la complejidad de las dimensiones que las constituyen (emocionales, morales, cognitivas, económicas, éticas, estéticas y políticas). Ello nos permite afirmar con De Sousa (1998) que:

el racionalismo estrecho, mecanicista, utilitarista e instrumental de la ciencia moderna, combinado con la expansión de la sociedad de consumo, obnubiló, mucho más allá de lo previsto por Schiller, la capacidad de revolución y de sorpresa, la voluntad de transformación personal y colectiva y que, por eso la tarea de reconstrucción de esa capacidad y de esa voluntad es, a fines del siglo XX, mucho más urgente de lo que era a finales del siglo XVIII. (p. 437).

Dentro de este contexto, se requieren enfoques enmarcados en la ética del cuidado, que partan de la experiencia social de los sujetos y de su potencial para desarrollar procesos de reflexividad sobre su historia. Por medio de éstos sería posible recuperar sus sentidos y significados sobre lo político y sobre la justicia, tejidos en la vida cotidiana, a propósito de los distintos acontecimientos en las trayectorias individuales y colectivas que han configurado subjetividades individuales y sociales¹³. Se trataría de enfoques que permitan transitar por estas experiencias a través de intercambios comunicacionales, tanto en el orden discursivo como expresivo. A partir de allí, contribuirían a generar *nuevas zonas de experiencia* (González, 2002) capaces de hacer rupturas y de producir nuevos posicionamientos de los sujetos en condición de ciudadanos y ciudadanas. Tales enfoques tendrían que reconocer las particularidades de género, los *saberes de experiencia*¹⁴

¹³ Siguiendo la propuesta teórica de Gómez (2002), tales procesos de reflexividad promueven el desarrollo de la conciencia crítica, a través de la cual los sujetos participan intencionalmente en la construcción de sus formas particulares de organizar las filosofías de su vida política, los lenguajes, creencias y representaciones ligadas a los discursos, expresiones y prácticas políticas que, como ciudadanas y ciudadanos, pueden desplegar en la vida cotidiana de la escuela y de sus otros espacios existenciales.

¹⁴ Según Larrosa (1998), los saberes de experiencia hacen referen-

cia a los saberes que se adquieren en la manera como los sujetos responden a lo que les pasa a lo largo de la vida, y los cuales configuran lo que esos sujetos van siendo.

y las nuevas prácticas políticas de las y los jóvenes, favoreciendo los diálogos intergeneracionales en la construcción de lo público. Para concluir, diríamos que, al asumir los retos propuestos, el trabajo de los psicólogos y psicólogas se constituye en un camino para dar cuenta del compromiso de la psicología con las realidades latinoamericanas y colombianas, en momentos de grandes crisis y fisuras de nuestras democracias. Ello es imperativo porque, como lo sugiere Foucault (1996):

el problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. (p. 69).

Referencias

- Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.
- Chaux, E. & Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE / Ministerio de Educación Nacional.
- Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe – CPAL. (2007). *Programa de formación política y ciudadana para América Latina y el Caribe*, Recuperado el 7 de marzo de 2008, de <http://www.redcpal.net>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (2a. ed.) Madrid: Alianza.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Uniandes.
- Delgado, R. & Vasco, C. (2007). Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y

cia a los saberes que se adquieren en la manera como los sujetos responden a lo que les pasa a lo largo de la vida, y los cuales configuran lo que esos sujetos van siendo.

- la construcción de lo público. En C. Yori (Ed.), *Espacio público y formación ciudadana* (pp. 115-134). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad*. México: Thomson Editores.
- Henaó, J. & Tatis, J. (2007). *La ética del cuidado de sí y el proceso de subjetivación en Michel Foucault*. Bogotá: Mimeo.
- Hoyos, G. (1997). Democracia participativa y liberalismo político. En Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (Ed.), *Hermenéutica jurídica* (pp. 241-252). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Hoyos, G. (2005). *La comunicación: la competencia ciudadana*. Bogotá: Mimeo.
- Hoyos, G. (2007). Por una ciudadanía sin indiferencia. En C. Yori (Ed.), *Espacio público y formación ciudadana* (pp. 95-114). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. Colom González (Ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Perea, C.M. (2006). Comunidad y resistencia: el poder en lo local urbano. *Revista Internacional de los Andes*, 63 148-171.
- Pinilla, A. & Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana*. Bogotá: Insituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo – IDEP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *Democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Aguilar / Altea / Taurus / Alfaguara.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 19, 1-20.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad* (1a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Thiebaut, C. (1997). *Vindicación del ciudadano: un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 87-104.
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velásquez, F. (2003). *La participación ciudadana en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. D.C.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad* (1a. ed). México: Fondo de Cultura Económica.

