

1

CONVIVENCIA Y PROSOCIALIDAD COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN POLÍTICA EN EL AULA*

Adriana Otálora-Buitrago**

Mauricio Hernández Pérez***

Introducción

La violencia en Colombia se ha constituido como un fenómeno sociopolítico que permea las prácticas cotidianas de las comunidades y sus instituciones. Así, el sistema educativo se convierte en un escenario de reproducción de algunas prácticas propias de una sociedad inmersa en la violencia tales como la dominación, la exclusión, el señalamiento a los más vulnerables e incluso la acción deliberada de ignorar el conflicto.

Como laboratorio social y con el propósito de construir paz, el sistema educativo se constituye también como un escenario en el cual se hace posible romper con tales prácticas, generando en docentes y estudiantes capacidades para la sana convivencia y resolución pacífica de los conflictos; así como para su incidencia en los ámbitos comunitarios y sociales. Se trata de formar ciudadanos capaces de generar un impacto político y social, constituyéndose como actores de paz y miembros activos de una comunidad política.

Por otra parte, los jóvenes se encuentran inmersos en un sistema educativo que no todas las veces reconoce sus prácticas, formas de interacción, concepciones del mundo, la sociedad y la convivencia, hecho que ocasiona una difícil aprehensión de las

* Identificación de proyectos: Capítulo producto del Proyecto de Investigación "Formación política, ética y ciudadana para la construcción de Paz en la Universidad de La Salle" financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, Bogotá D.C. Autor de correspondencia: Adriana Otálora-Buitrago, aotalora@unisalle.edu.co

** Docente-investigadora Universidad de La Salle, Bogotá D.C., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8594-9412>

***Docente-investigador Universidad de La Salle, Bogotá D.C., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9852-793X>

habilidades que los docentes pretenden desarrollar en el aula. Así, para construir paz desde las aulas, resulta preponderante el reconocer la realidad de esta generación de jóvenes, e incorporarla a las didácticas educativas que pretenden contribuir a romper con la naturalización de la violencia y a fomentar prácticas prosociales pertinentes para las nuevas generaciones.

El capítulo presenta los resultados de un componente de la investigación “Formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz en la Universidad de La Salle” cuyo objetivo consistió en develar, describir y discutir las representaciones y prácticas colectivas que, como dinámicas sociales y culturales, constituyen el conocimiento común acerca de la convivencia, el ejercicio ciudadano y la construcción de paz al interior de la comunidad educativa. Para ello, son examinados los contenidos semánticos que dan cuenta de las objetivaciones e internalizaciones de un grupo de estudiantes de la Universidad de La Salle (Sede Chapinero) en Bogotá (Colombia), respecto a los lugares en donde conviven cotidianamente, así como del tipo de interacciones establecidas con distintos miembros de la comunidad educativa y no educativa.

El trabajo adoptó un enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo, analítico y propositivo que recurrió al uso de técnicas de cartografía social del territorio (universidad) y el mapeo de actores significativos (yo, profesores, familia, amigos entre otros). En este contexto, se indagó por estrategias metodológicas aplicables al aula, orientadas a responder a la pregunta de investigación ¿qué estrategias didácticas orientadas a la promoción de convivencia, ejercicio ciudadano y construcción de paz pueden proponerse al interior de la comunidad educativa en coherencia con sus dinámicas sociales y culturales compartidas y constituidas como conocimiento común?

Desde la construcción social naturalizada en este conocimiento común se plantearon tres estrategias didácticas aplicables al aula – concebida como escenario de formación política - sobre a) generación de empatía a partir de la identificación y modificación de representaciones -individuales y colectivas-, b) prácticas de autocuidado y el establecimiento de un plan de vida, y c) la adopción de compromisos con el futuro de la comunidad educativa y no educativa al asumirse como actores sociales conscientes o ilustrados.

El capítulo se encuentra estructurado en cuatro partes. En la primera se presentan los referentes del liberalismo político de John Rawls y la teoría de las capacidades humanas de Martha Nussbaum, con énfasis en la generación de emociones políticas, por ejemplo, la compasión y la empatía. La segunda parte describe la metodología mientras que la tercera parte presenta los resultados y la discusión de la aplicación

de las estrategias didácticas aplicables en el aula, en la última parte se disponen las conclusiones del proceso.

La prosocialidad y la convivencia desde la perspectiva liberal

Privilegiamos el enfoque del liberalismo político a partir del cual la convivencia armónica en una sociedad es fruto de un contrato social en el cual se garantizan normas justas para todos los ciudadanos. Desde esta óptica, los ciudadanos ceden parcialmente su soberanía al Estado representado en sus instituciones, quienes a su vez asumen la obligación de representar los intereses colectivos de los ciudadanos, bajo los principios de libertad, igualdad y universalidad.

La libertad implica la posibilidad de los ciudadanos de tomar decisiones autónomas bajo el supuesto de que estos cuentan con la racionalidad requerida para hacerse responsables de su propio futuro. Los ciudadanos se organizan en el marco de la sociedad a través de alcanzar acuerdos para la convivencia; tales acuerdos imponen límites a las libertades individuales en aras del interés general.

En tal sentido la igualdad, lejos de pretender la homogenización de los ciudadanos, propende al reconocimiento en igual dignidad humana de ciudadanos diversos -principio de la diferencia-, cuyos intereses, en el ámbito de la razón pública, se traslapan en un consenso fruto del debate y la deliberación. En otras palabras, los ciudadanos participan a través de sus representantes en la conformación de un contrato social que les incluya y represente.

La universalidad hace referencia a la no exclusión de ningún grupo social, toda vez que la razón pública permite la inclusión de nuevas voces en el contrato social en un proceso de reconfiguración, mediado por las instituciones. Son las instituciones las encargadas de garantizar los derechos adquiridos mediante el contrato social para aquellos ciudadanos que se encuentran en desventaja, o en términos rawlsianos, cuya posición original les impide acceder a una igualdad de oportunidades.

Lo anterior implica que los ciudadanos posean las facultades morales requeridas para participar en la cooperación social, en otras palabras, que posean la capacidad de autorreconocerse como sujetos de derechos y miembros activos de la sociedad: “la base de la igualdad es poseer en el grado mínimo requerido las capacidades morales y las demás capacidades que nos permiten participar plenamente en la vida cooperativa de la sociedad” (Rawls, 2006, pp. 44-45).

Los miembros de la comunidad política deberían estar en capacidad de tener un juicio moral propio y de emitir justificaciones políticas acordes con un proyecto de

la comunidad en constante construcción (Otálora-Buitrago, 2010). Es decir, son los ciudadanos los encargados de actuar en pro de una sociedad más justa e incluyente.

La participación de ciudadanos activos en la configuración del contrato social derivará entonces en un concepto de prosocialidad, producto de la tensión existente entre los intereses individuales y los generales, en la que coexisten variadas visiones del mundo para elevarse como un pluralismo razonable. Es en tal tensión que se posibilita el ejercicio de las libertades fundamentales, maximizando la utilidad social desde los principios de reciprocidad y mutualidad.

Tal aproximación plantea una estrecha relación entre convivencia y prosocialidad; la convivencia armónica en la sociedad implica la existencia de una sociedad equitativa ya que la exclusión de determinado grupo de ciudadanos afecta la convivencia tanto como la inacción política de los ciudadanos, de allí que es a partir de la identificación de situaciones injustas, como la exclusión, que los ciudadanos asumen su papel activo en la toma de decisiones de tipo económico, político, social y cultural de su comunidad.

Es la prosocialidad por tanto, la preocupación por el bien común, la que posibilita que se establezcan relaciones de responsabilidad mutua y compartida con los conciudadanos a través de la acción política, la cual se establece a manera de cooperación social:

Enfocaremos nuestra atención en personas capaces de ser miembros normales y plenamente cooperadoras de la sociedad durante toda su vida. La capacidad para la cooperación social se considera fundamental, pues la estructura básica de la sociedad se adopta como el primer objeto de la justicia (Rawls, 2002, p. 280).

En este punto cobra especial relevancia la teoría de Martha Nussbaum (2014) en cuanto al estudio de las emociones políticas, es de resaltar la empatía como un sentimiento base que puede detonar la acción política. Así que la empatía, entendida como la capacidad de comprender e incluso “sentir” el dolor ajeno, es el sentimiento que propicia la tendencia al cuidado del otro y al cuidado de sí mismo, elementos infaltables para la cooperación social.

Una sociedad justa, entonces, requiere ciudadanos capaces de reconocer a sus conciudadanos como individuos igualmente dignos, así como de indignarse frente a la injusticia social. Esto implica la existencia de ciudadanos que asumen como una obligación moral su participación en la comunidad política, con el fin de asegurar el bien común para todos los miembros de la sociedad, no se trata de desconocer la particularidad o los intereses particulares en pro del interés general, sino de internalizar y tener consciencia de que hay unos universales que demandan relaciones

de cooperación en interacciones sociales que siempre son dialécticas en sus expectativas: “el enfoque de las capacidades concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (Nussbaum, 2012, p. 38).

Las conductas prosociales, entonces, requieren el afianzamiento de capacidades ético-morales y políticas por parte de ciudadanos activos, quienes a partir de la empatía son capaces de reconocer aquellas situaciones de exclusión que impiden a otros, o a sí mismos, ejercer sus derechos, y a la sociedad como un todo, alcanzar la justicia social; este es un enfoque pluralista que se ocupa de la injusticia y la desigualdad social (Nussbaum, 2012).

La capacidad de planear el futuro propio y de alcanzar metas se constituye como una práctica de autocuidado en la cual el ciudadano reconoce sus propias necesidades y aspiraciones como parte de su búsqueda de autorrealización y ejercicio de su libertad, los ciudadanos son concebidos como un fin de sí mismos, aptos para ejercer sus propias capacidades, así como comprometidos con la promoción de las capacidades que requieren sus conciudadanos para poder elegir y actuar (Sen, 2000, 2010).

Así, el desarrollo de las capacidades humanas propicia el florecimiento humano al “ser y hacer”. En tal sentido Nussbaum (2012) identifica tres tipos de capacidades: las innatas (condiciones genéticas y biológicas de la persona), las internas (conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas) y las combinadas (oportunidades y condiciones del entorno).

Los funcionamientos humanos están constituidos por las capacidades innatas o internas; hacen parte de la esencia o el “ser” del individuo, es decir, de las características y particularidades que lo constituyen como un ser único. Tales funcionamientos humanos son potenciados por los funcionamientos externos, orientados al “hacer”, es decir, a la acción política. Pero es solo a través de las capacidades combinadas o funcionamientos institucionales que es posible potenciar los funcionamientos humanos. De allí el fuerte peso de las instituciones en la teoría del liberalismo político, pues son las instituciones -entre las que se cuenta el sistema educativo- las encargadas de posibilitar el “ser”, el “hacer” y el florecimiento de los seres humanos, quienes solo a través de la promoción de sus capacidades innatas e internas lograrán constituirse como ciudadanos activos y concitar acciones de prosocialidad.

En tal sentido, la promoción de la prosocialidad requiere de la apropiación de capacidades políticas y ciudadanas que propicien la participación de los ciudadanos en la deliberación que conlleva al contrato social, esto, en una relación dinámica, en un diálogo entre instituciones formales e informales (Otálora-Buitrago, 2015). Deben

entonces superarse las visiones tradicionales de la relación Estado-ciudadanos, las cuales se fundamentan en relaciones verticales de poder, menoscabando el ejercicio ciudadano reflexivo, deliberativo y participativo.

Desde tal óptica, el poder vertical o autoritario se ve desplazado por relaciones de poder horizontal y relacional (Bobbio, 1997; Sartori 2001) en las que se establecen relaciones dialógicas de interacción, como dinámicas innovadoras de acción política centradas en intereses comunes más que en la pertenencia a una misma comunidad política (Kymlicka, 1996). Emergen así relaciones horizontales de poder tanto en la familia como en las aulas educativas; a la vez que se privilegia el diálogo donde la autoridad se funda no en el rol de padre o maestro, sino en la confianza entre los participantes. En tal acto, la acción política amplía su espectro de acción al habilitar espacios que trascienden a las instituciones políticas estatales como son las organizaciones sociales, o las redes sociales.

La justicia social es entonces el resultado de las oportunidades que brindan las instituciones y que potencian las capacidades humanas de los ciudadanos; la concepción de aquello que es justo o injusto es el resultado del reconocimiento de los otros como igualmente dignos, así como de una construcción compartida del mundo en la que se entrelazan los intereses de los ciudadanos. En tal construcción, y en la medida en que se modifican las relaciones verticales de poder hacia nuevas alternativas de poder horizontal y relacional, los ciudadanos se hacen partícipes de la construcción de un futuro colectivo en el que asumen la responsabilidad individual frente al futuro colectivo, y así, las conductas prosociales son fruto del ejercicio de una ciudadanía activa y corresponsable.

La socialización política como determinante de la prosocialidad

Una diferencia fundamental de las generaciones de jóvenes del siglo XXI, frente a las generaciones anteriores, tiene que ver con su acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han aumentado el flujo de información disponible a la vez que normalizan formas alternativas de ver y entender el mundo, las cuales en ocasiones transgreden los referentes tradicionales de la sociedad en la que conviven.

Los jóvenes están expuestos desde una edad temprana a la comunicación pública, en donde se difunden representaciones colectivas que muchas veces son divergentes frente a aquellas internalizadas en su socialización primaria y en sus grupos de referencia secundaria, allí, interpretando a Castro-Gómez (2019), son promovidas representaciones colectivas que responden a códigos universales de belleza, moral y verdad que homogenizan las poblaciones y los grupos precisamente bajo universales impropios.

El juicio moral es formado socialmente, y si bien puede ser encontrado en un individuo como producto de principios morales apropiados en la socialización primaria de la familia, que son afianzados o modificados durante la socialización secundaria, también es visible en los grupos o formas de organización social, como un aula de clase, como parte del código que nos constituye en un nosotros y que nos diferencia, dotándonos de identidad. Precisamente Berger y Luckmann (2012) reconocen el papel que tiene el conocimiento que circula en los grupos humanos como fundante de la construcción social de la realidad, y de allí en la predisposición de los individuos hacia la sociabilidad, y es como resultado de tal sociabilidad que se constituye en miembro de una sociedad particular.

Durante la socialización primaria el individuo internaliza las representaciones de sus cuidadores primarios (la familia) a partir de la interacción con ellos, así, el niño asume un sistema de representación y designación que sirve para definir lo bueno o malo, el nosotros y los otros, es por ello por lo que es capaz de reconocer a los individuos que son parte de su mundo porque hacían parte del universo representacional recibido de sus padres.

Complementariamente, esta dicotomía de “nosotros/los otros”, que es construida socialmente, posibilita el juicio sobre el mundo de los otros, quienes son significados o calificados a partir del universo representacional de su grupo primario y de sus grupos de referencia, la *otredad* en el mundo social no es construida individualmente, sino que resulta ser una referenciación social. En otras palabras, en la medida en que tales representaciones incluyan o excluyan a “los otros”, los niños y los jóvenes estarán en capacidad de juzgar las situaciones que viven estos como justas o injustas.

Ahora bien, en el ámbito individual, el juicio moral y la socialización política no dependen únicamente del proceso de socialización primaria, éste es tan solo un paso en la constitución de las representaciones iniciales sobre las cuales se fundamentará el juicio moral. De hecho, en esta socialización juegan procesos psicológicos dados por la calidad de las relaciones entre los integrantes del grupo familiar, que incluso pueden alejar al individuo de la construcción de sentido del grupo familiar.

Para el individuo la socialización secundaria es relevante dado que en ella se produce el cuestionamiento sobre aquello que es considerado como justo o injusto, lo que le permite al individuo formarse, ahora sí, un juicio moral autónomo e independiente frente a los otros e incluso valorando los mismos grupos de referencia.

La socialización secundaria está mediada por instituciones que, de manera paralela a la familia, permiten afianzar o modificar las representaciones apropiadas durante los primeros años de vida, como son la escuela y los medios de comunicación. En

la escuela los niños y los jóvenes interactúan con sus pares y cuestionan sus propias representaciones del mundo, aprendidas y apropiadas en la familia. Así, tienen la posibilidad de forjar una identidad particular la cual no es la emulación perfecta de los parámetros apropiados de la familia, sino que está determinada por una serie de interacciones que influyen de manera particular las representaciones del mundo de cada individuo.

Fruto de ambos procesos (socialización primaria y secundaria) la socialización política determinará la capacidad de comprensión del mundo de cada individuo, a partir del cual, éste define a sus conciudadanos como igualmente dignos y se asume a sí mismo como corresponsable de un futuro común. Es por tal razón que hablamos de representaciones colectivas, haciendo referencia al proceso de construcción de conocimiento, fruto de estos procesos de socialización. Desde la óptica de Durkheim (1898), existe una diferencia entre las representaciones individuales y las colectivas, las primeras alimentan las segundas, “pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales” (Vera, 2002, p. 107).

Se constituye así una relación intersubjetiva con base en la cual se propicia el establecimiento de las normas sociales que conducen a la convivencia armónica y a la justicia social. Ahora bien, interesan los procesos de socialización política en la medida en que determinan las representaciones colectivas y la capacidad de los jóvenes para emitir un juicio moral, en el mismo sentido, es a partir de tales representaciones que se motivan las acciones de prosocialidad en la medida en que se cuenta con la capacidad para identificar una situación injusta socialmente, contrario a justificarla como resultado de representaciones excluyentes.

En otras palabras, las representaciones aprendidas en la familia, en múltiples ocasiones resultan excluyentes e injustas (al menos desde la óptica liberal) al justificar situaciones de desventaja o privilegio por motivos de raza, religión, situación socioeconómica, tradición, o filiación política. Así, la emisión de un juicio moral y la movilización política que concitan las acciones de prosocialidad demandan la transformación consciente de tales representaciones.

En todo caso, el cambio de las representaciones internalizadas implica el que se lleven a cabo procesos de autorreflexión en los cuales se evidencien las inconsistencias y fisuras existentes entre los procesos de socialización primaria y secundaria. En otras palabras, el proceso de autorreflexión permite al individuo tomar decisiones de aceptar o cambiar aquellas posturas que ha naturalizado, fruto de la socialización primaria.

Método

La investigación tuvo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, analítico y propositivo. Con base en la metodología diseñada por Echavarría et al. (2013), se aplicaron cartografías sociales del territorio, en un trabajo con estudiantes en donde estos plasmaron de manera grupal aquellos lugares en los cuales desarrollan su vida universitaria. En tal ejercicio los estudiantes clasificaron tales lugares según el tipo de habitación que hacen de estos, así como la frecuencia en que ellos o sus compañeros los habitan.

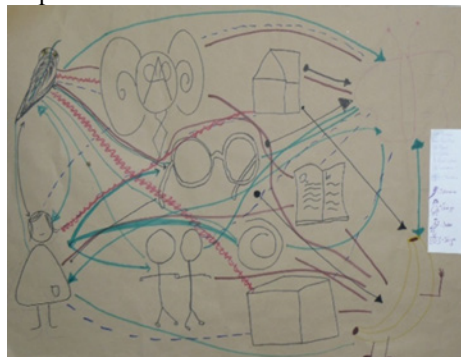
Figura 1

Ejemplo de las cartografías sociales

Cartografías de territorios



Mapeo de actores



Nota. Archivo personal.

El mapeo de actores significativos partió de un ejercicio individual en el que cada uno de los estudiantes identificó aquellas personas que, sean o no miembros de la comunidad universitaria, inciden de manera significativa en este momento de su vida, por tal razón, aparece de manera constante la familia en sus representaciones (individuales y colectivas). Posteriormente los estudiantes realizaron de manera grupal un mapeo de actores, validando el tipo de relaciones que cada uno establecía con estos. Ambos ejercicios se apoyaron en el diligenciamiento de un diario de campo en el que los investigadores observaron las discusiones entre los estudiantes durante el ejercicio, cuyas temáticas sirvieron como insumo para la socialización de las cartografías en plenaria.

Participaron 110 estudiantes de la Sede Chapinero de la Universidad de La Salle en Bogotá, pertenecientes a los programas de Economía; Finanzas y Comercio Exterior; Negocios y Relaciones Internacionales; Trabajo Social; Sistemas de Información y Documentación y Filosofía y Letras.

Se aplicaron 26 cartografías sociales: las 14 cartografías de territorios realizadas propendieron a la identificación de los espacios o territorios en los que los estudiantes desarrollan su vida universitaria. No se suministró un mapa previo a los estudiantes con el objetivo de que identificaran los espacios con un mayor significado para su cotidianidad, desde esta perspectiva, los espacios ausentes denotan el desconocimiento o la no habitabilidad con el espacio omitido y con quienes los habitan.

Por otra parte, se realizaron 12 cartografías de relaciones que apuntaron a identificar el tipo de asociaciones e interacciones. En este mapeo de actores significativos se pidió a los participantes identificar aquellas personas que hacen parte de su vida universitaria, pertenecientes o no al contexto universitario. Tal instrucción general cumple con el mismo propósito de no suministrar un mapa previo a la cartografía de territorios, y es que solo emerjan en el análisis aquellos actores significativos en la identificación de las representaciones colectivas de los estudiantes. Así, la información ausente de algunos actores también suministra datos sobre quienes no son considerados como parte fundamental de la vida universitaria.

Tras la realización de cada una de las cartografías y mapa de actores, se desarrolló una discusión grupal para analizar los resultados. En este punto la información presente y ausente es dotada de sentido, así, las representaciones que emergieron durante la realización de las cartografías son evidenciadas y racionalizadas a través del discurso.

Las estrategias didácticas propuestas al final de este capítulo son fruto de la respuesta a las problemáticas identificadas en el trabajo de campo de la investigación en mención en un análisis posterior desarrollado por los autores de este capítulo. Tales estrategias fueron validadas en el ejercicio de labor docente de los autores, con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle.

Resultados

Las instituciones educativas se constituyen como un micromundo reflejo de la sociedad, así, el tipo de interacciones que tienen lugar en el territorio universitario reflejan el tipo de prácticas cotidianas de los jóvenes, qué espacios y qué actividades se privilegian, así como qué espacios y actividades les resultan ajenas.

En ese sentido, el conocer el tipo de espacios en que interactúan los jóvenes es indispensable para comprender el mundo desde su perspectiva y así, propiciar estrategias que incluyan su visión del mundo en la convivencia y que movilicen sus emociones políticas, elemento necesario para la promoción de conductas de prosocialidad.

Los resultados de las cartografías de territorios se presentan en números absolutos ya que los jóvenes podían ubicar tantas convenciones como quisieran en los espacios

identificados grupalmente, así, no es posible identificar un valor relativo frente al nivel de habitabilidad de los territorios. Tales resultados se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1
Resumen cartografías de territorios

CATEGORÍAS	Lugar en el que NO PUEDO ESTAR o no me dejan estar	Lugar en el que ME GUSTARÍA ESTAR	Lugar donde SUELO ESTAR	Lugar en el que ESTÁ LA MAYORÍA	Lugar que me es INDIFERENTE	Lugar donde CASI NADIE ESTÁ
Ocio	2	12	19	13	6	3
Espacios destinados al estudio	4	10	16	18	4	8
Alimentación		5	16	17	10	
Deporte		2	7	17	7	
Edificios institucionales	22	18	12	13	15	17
Cultura	1	6	6	12	8	1
Comercio			2	3		
Lugares de paso			1	1	5	
Religión			2		10	32
Salud			1		1	1

Nota. Elaboración propia, con base en Otálora-Buitrago (2020).

En el caso de los jóvenes participantes en el estudio, se observó que a pesar de que muchos manifestaron no contar con los espacios suficientes de esparcimiento y ocio, es precisamente allí en donde suelen estar, de la misma manera hay una habitación significativa de los lugares destinados al estudio (biblioteca, salas de sistemas, salas de estudio), siendo espacios en los que identifican que pasan tiempo, a la vez que refieren que la mayoría de los estudiantes los habita. Es decir, en efecto, las actividades académicas adicionales a las clases ocupan un espacio significativo en su cotidianidad.

Existe una fuerte habitación de espacios destinados a la alimentación, tanto de quienes realizaron las cartografías, como de sus compañeros, seguidos por los destinados al deporte. Todos estos son espacios en los que se da una fuerte interacción entre los estudiantes, es decir, en el adecuado uso del tiempo fuera del aula de clase se encuentra una necesidad de apropiación y una oportunidad para fomentar el tipo de conductas prosociales deseables en una sociedad cooperativa.

Por otra parte, los espacios que menos habita este grupo de jóvenes son los relacionados con la religión. No existe consenso frente a su habitación, o en este caso interacción con quienes hacen parte de los edificios institucionales; sin embargo,

manifestaron no tener un contacto directo con ellos excepto ante necesidades específicas, incluso en varias de las cartografías se omitió la existencia de tales edificios.

En este sentido, el tipo de actividades que deberían diseñarse para la formación política de estos jóvenes no debería focalizarse en las autoridades universitarias ni religiosas, sino en los espacios más íntimos de convivencia, es decir, los relacionados con su cotidianidad en el uso del tiempo libre sea para el estudio o el ocio.

Se pudo identificar que no existe una planeación para un uso del tiempo libre estructurado, orientado al disfrute de actividades que resultan satisfactorias para cada estudiante, o a la consecución de sus aspiraciones futuras; el tiempo libre se pasa en lugares de paso sin un significado concreto para los estudiantes, por tal razón se plantea una estrategia orientada a las prácticas de autocuidado y el establecimiento de un plan de vida.

Tales hallazgos son complementados con los resultados del mapeo de actores significativos, los cuales sí se expresan en términos relativos, toda vez que cada uno de los estudiantes identificó un tipo de relación frente a aquellos actores que identificaron en su grupo (segunda parte del ejercicio). Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Resumen mapa de actores significativos

Actores	Relación						Deseo	
	Comunicación			Poder		Mejorar relación	No se entablará	
	Fluida	Indiferente	Conflictiva	Recíproco	Dominar			Dominante
Familia	26%		21%	17%	58%	23%		
Amigos	24%	10%		17%			14%	
Universidad	16%	33%	8%	26%		18%	30%	35%
Profesores	14%	13%	7%	20%		30%	17%	
Creencias religiosas	10%	7%				5%	15%	
Relación sentimental	6%							
Trabajo	4%		7%	10%				
Actores sociales		8%	9%				12%	26%
Instituciones sociales		22%	28%	10%		24%	12%	17%
Barrio / Transporte		7%	20%		16%			13%
Mascotas					26%			
Naturaleza								9%

Nota. Elaboración propia con base en Otálora-Buitrago (2020).

En este caso puede observarse como las relaciones de comunicación más fluidas se concentran en la vida privada de los estudiantes (familia y amigos) mientras que se establecen comunicaciones indiferentes ante las instituciones (tanto social como universitaria), con quienes algunos jóvenes manifestaron no mantener una relación, sumando a este grupo a los actores sociales. Este es un punto de especial interés, toda vez que la prosocialidad parte del interés por las instituciones públicas y sociales.

El propiciar tal interés parte de reconocer la realidad política y social que involucra a tales instituciones en su respectivo nivel. En tal sentido es necesario realizar una aproximación a la realidad social en la que se haga evidente cómo las instituciones (tanto Universidad como Estado) no son un conjunto de personas ajenas, sino que es la sumatoria de ciudadanos (activos o no) quienes conforman las instituciones. En otras palabras, es necesario tanto que los jóvenes conozcan la realidad, como que se hagan parte activa de esta, al asumir compromisos con las acciones de prosocialidad a futuro, acción propuesta más adelante en este texto.

Respecto a las familias también emerge un análisis interesante, en tanto que a la par de las relaciones fluidas, se manifiesta un porcentaje importante de relaciones conflictivas, las cuales son normales en términos de los procesos de socialización primaria y secundaria. Pero, por otra parte, las relaciones de poder que priman son las de dominación hacia los estudiantes (23%) y las de dominar (58%), estas últimas especialmente haciendo referencia a miembros de la familia que requieren cuidado por parte de los estudiantes como los hermanos menores o las mascotas (26%). Esto refleja la apropiación de una concepción vertical de poder en la familia, la cual los jóvenes aspiran a reproducir, equiparando el cuidado con la dominación o control.

Este es un aspecto de especial cuidado, toda vez que, con el propósito de construcción de paz, la modificación de tales relaciones de dominación resulta un requisito para la existencia de una sociedad justa y el ejercicio ciudadano corresponsable. Llama la atención la manera en que los jóvenes sancionan las relaciones verticales de poder, pero tienden a reproducirlas, por lo que se plantea más adelante una propuesta didáctica orientada a la generación de empatía a partir de la identificación y modificación de representaciones —individuales y colectivas—.

Ahora bien, se observa un tipo de relación de poder recíproco con la Universidad y con los profesores, al tiempo en que sí se esperaría mejorar la relación entre estos actores. En el caso específico de los docentes prima un tipo de relación de dominación hacia los estudiantes, la cual, en el diálogo establecido de manera grupal, calificaron de arbitraria e injustificada. Con esto, es posible afirmar que los jóvenes reconocen la autoridad más no la imposición por parte de sus profesores. Este aspecto, demanda

el cambio en las prácticas docentes para promover el cambio en las concepciones de poder y facilitar el reconocimiento de “los otros” en igual dignidad.

Discusión

Los resultados dan cuenta de la construcción de realidad de un grupo de jóvenes universitarios, respecto a los lugares que habitan en el desarrollo de su vida universitaria y a las personas o actores más significativos en esta. En tal sentido, se presentan a continuación tres estrategias didácticas para su aplicación en el aula docente conducentes a la promoción del reconocimiento del otro, la generación de empatía, y la defensa del pluralismo político.

Asumimos que la promoción de la convivencia y la prosocialidad implican la generación de habilidades en la formación de un juicio moral, y que este requiere una educación política fundada en sentimientos morales como la empatía y la compasión. De esta manera los jóvenes ciudadanos se encontrarán en capacidad de reconocer como igualmente dignos a sus conciudadanos, de identificar situaciones injustas propias o ajenas, de asumirse como sujetos políticos activos y con derechos, y de aceptar la diferencia en la promoción del pluralismo político.

En tal sentido, un primer paso que debe acompañar las estrategias consiste en la transformación de las estructuras tradicionales de poder vertical en el aula, hacia formas más incluyentes y horizontales. Así, es necesario replantear las prácticas docentes con el propósito de promover el diálogo intergeneracional en el aula, y el empoderamiento de los jóvenes ciudadanos. El acto educativo debe por tanto replantearse hacia la promoción de la deliberación y el pensamiento crítico como constantes en el aula. De tal manera el conocimiento no es transmitido desde la sapiencia del docente a los estudiantes, sino que es construido en una relación dialógica entre docentes y estudiantes.

En segundo lugar, se requiere asumir como bandera el reconocimiento del otro en la práctica docente, así, el docente debe propender por la identificación de lo particular y diferente en cada uno de los participantes del acto educativo. Es en la diferencia que se construye ciudadanía y en la capacidad de identificarse con lo y el diferente, que se propicia la empatía.

Esa identificación con “los otros” implica la afirmación del “sí mismo” como sujeto de derechos y como responsable del devenir colectivo. Esto es posible a través de los procesos de autorreflexión los cuales propician la transformación subjetiva del individuo, en la medida en que se hacen conscientes las representaciones asumidas durante la socialización política, los ciudadanos se empoderan y ejercen acciones

prosociales como respuesta a una construcción conjunta y participativa de los acuerdos sociales determinantes de la convivencia y la existencia de una sociedad justa.

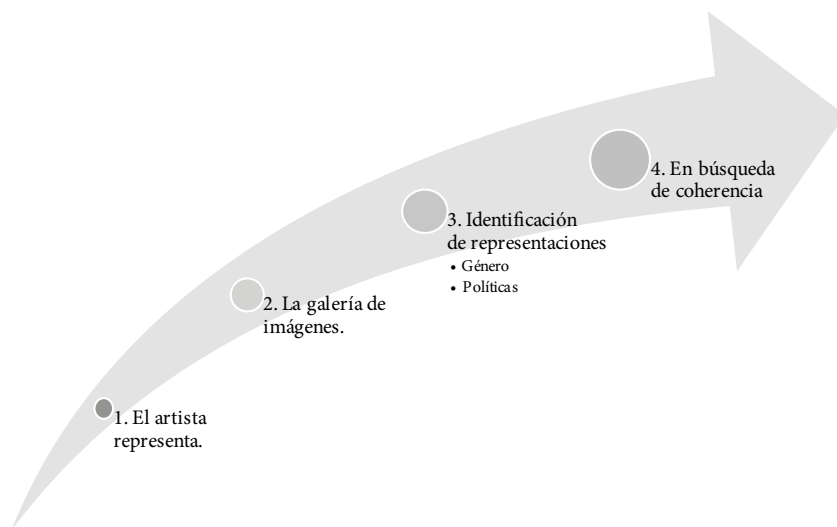
Desde las construcciones de sentido social examinadas se plantearon tres estrategias didácticas aplicables al aula – concebida como escenario de formación política - en torno a: i) la generación de empatía a partir de la identificación y modificación de representaciones -individuales y colectivas-, ii) prácticas de autocuidado y el establecimiento de un plan de vida, y iii) la adopción de compromisos con las acciones de prosocialidad a futuro.

Generación de empatía a partir de la identificación y modificación de representaciones individuales y colectivas

No es posible planificar el destino propio sin tener en cuenta la incidencia del devenir de todos los conciudadanos como parte igualmente digna de la comunidad política. No existen grupos segregados o aislados cuya exclusión se pueda justificar; por el contrario, se dan procesos mediante los cuales estos grupos conquistan derechos y deberes para lograr un mejor ejercicio ciudadano (Otálora-Buitrago, 2020, p.38).

Parte de los resultados apuntan a la tendencia de los jóvenes por querer reproducir relaciones de poder verticales, en contravía de las relaciones de poder horizontales que reclaman para sí; dado que el reconocimiento de los otros como igualmente dignos es considerado como un insumo para el ejercicio de una ciudadanía corresponsable, este primer ejercicio se observa en la Figura 2, el cual apunta a la identificación y transformación de algunas representaciones como parte de un proceso metacognitivo en el que a través de la autorreflexión, el estudiante es capaz de hacer consciente su forma inconsciente de ver el mundo (manifestada en representaciones individuales y colectivas) y de modificarla, si ese fuera su propósito.

Figura 2

Estrategia didáctica orientada a la modificación de representaciones y generación de empatía

El ejercicio se desarrolla en cuatro momentos:

El artista representa

En este primer paso se pretende la identificación de algunas representaciones que, de manera consciente o inconsciente, han sido asimiladas por los estudiantes durante su socialización política. Para tal efecto se solicita a los participantes que realicen en hojas individuales cuatro dibujos correspondientes a las siguientes palabras: “Madre”, “Padre”, “Persona Latina”, “Persona Árabe”. En este momento es importante que los estudiantes plasmen en el dibujo la primera imagen que viene a su mente al escuchar las palabras en mención -representación social internalizada-, no debe permitírseles consultar imágenes en internet u otra fuente, ya que el ejercicio estaría evidenciando la representación de alguien más, no la del estudiante. Los dibujos deben realizarse de manera individual y en un rango de tiempo corto, (máximo cinco minutos por dibujo).

La galería de imágenes

Los dibujos deben ser expuestos en tres galerías por temáticas (madre, padre, persona latina y persona árabe). Para tal efecto resultan útiles las paredes del aula educativa, lo que permite que, desde el centro del salón, los estudiantes observen las distintas

representaciones elaboradas por el grupo. Nótese que este tipo de actividad rompe con la distribución tradicional del aula de clase en la cual el profesor es el “dueño” de la parte principal del salón en la que está ubicada la pizarra, y los estudiantes tienden a hacerse invisibles al ocupar el resto (no protagonista) del aula educativa. Al jugar con el espacio de manera diversa rompe también con la lógica de poder vertical e incluye de manera más activa a los estudiantes en el acto educativo.

Identificación de representaciones colectivas

Los dibujos expuestos reflejan representaciones individuales de los estudiantes, quienes, con habilidad artística o no, han plasmado ideas de manera gráfica. Ahora bien, la identificación de representaciones colectivas requiere la verbalización de aquello plasmado en el papel, de lo coincidente entre varias representaciones gráficas y de lo divergente. Es decir, requiere la racionalización a través de la expresión verbal de aquellas características que los estudiantes adjudican a un sujeto social, a través de la cual se dota de significado a la expresión gráfica.

Representaciones de género (socialización primaria)

Se iniciará la discusión con la temática madre-padre. El ejercicio consiste en identificar las representaciones que más prevalecen en el grupo y discutir, con ellos, el significado que se deriva de estas. Al representar la palabra madre, ¿priman los roles tradicionales de género? ¿qué colores suelen utilizarse en tal representación? ¿Qué otros elementos o personajes acompañan tal representación?

En grupos de personas más conservadoras suelen aparecer hijos pequeños junto a sus madres, en la representación del cuidado como la materialización biológica y social de la maternidad. Por el contrario, al analizar las imágenes no convencionales, ¿qué tipo de figuras se emplean para representar la palabra madre? ¿qué valor representan tales figuras? En este caso resulta útil que los estudiantes autores de tales representaciones expliquen a sus compañeros lo que pensaron y sintieron al plasmar tal figura.

En grupos menos conservadores suelen emerger figuras abstractas y su interpretación requiere de la verbalización del autor. Otro hecho que suele identificarse con frecuencia en este tipo de ejercicios, es que en la medida en que el grupo es más conservador emergen más figuras de padres en su ámbito laboral (representado en un portafolio o una corbata) y menos ejerciendo la labor del cuidado, de la misma manera, en la medida en que el grupo es menos conservador emergen figuras sin un género específico en los roles de padre y madre, no necesariamente representaciones

abstractas, sino representaciones de maternidades y paternidades monoparentales o de parejas del mismo sexo.

Representaciones políticas (socialización secundaria)

En un segundo momento se extenderá el análisis anterior a las representaciones de personas latina y árabe, iniciando por la segunda, dado que nos encontramos en un país latinoamericano. En este caso el iniciar por el análisis de la representación de aquellos que nos resultan más lejanos pone en evidencia qué tanto asumimos discursos ajenos, como los promulgados por los medios de comunicación, como representaciones propias frente a un objeto poco conocido.

En el caso de las personas árabes suelen emerger representaciones relacionadas con la forma de vestir tradicional del islam más conservador, es decir, las mujeres vestidas con burka y los hombres con trajes típicos de Arabia Saudita, a pesar de que las dos imágenes no necesariamente se corresponden cultural y geográficamente. En ocasiones emergen representaciones en las que se relaciona a tales personas con acciones terroristas al portar armas. Este caso es interesante, ya que a pesar de que en los ejercicios han participado estudiantes de Negocios y Relaciones Internacionales, las representaciones suelen repetirse.

El análisis en este caso apunta a reconocer qué tanto o qué tan poco se conoce sobre los “otros”, en este caso los árabes, y cómo en ocasiones tendemos a catalogar a las personas por su pertenencia a una comunidad, adoptando juicios de valor que no han sido debidamente argumentados ni racionalizados. El ejercicio cierra analizando las representaciones efectuadas sobre los latinos, en las cuales, también emergen representaciones que otras personas han realizado sobre nosotros, y no una idea propia de lo que significa ser una persona latina. En este caso suelen emerger imágenes relacionadas con la música, los carnavales, las mujeres voluptuosas y los hombres futbolistas, las cuales corresponden a representaciones que principalmente el mundo anglosajón ha construido sobre los latinos.

La reflexión en este caso apunta a reconocer los riesgos que subyacen a la generalización y homogeneización del individuo, lo cual restringe nuestra capacidad de reconocernos como seres humanos iguales en dignidad.

En búsqueda de coherencia

Finalmente, en plenaria y solo permitiendo que los estudiantes participen de manera voluntaria, se debe realizar una reflexión en torno a la coherencia existente entre nuestros discursos, políticamente correctos en cuanto a la aceptación de la diferencia

y la inclusión social y cultural, y las representaciones que o bien provienen de la socialización primaria, o hemos adoptado sin mayor racionalidad fruto de la socialización secundaria. ¿Es coherente mi discurso con mi práctica ciudadana en el día a día? ¿Existe algún grupo humano por el que siento desprecio sin que exista una razón concreta para ello? ¿cómo me siento con ese sentimiento de desprecio? ¿estoy dispuesto/a cambiar tal instinto de exclusión?

Es importante que los estudiantes que participan en este punto lo hagan de manera voluntaria, toda vez que la transformación de las representaciones asimiladas durante la socialización política es un proceso que parte de la subjetividad del individuo, frente al cual no es posible establecer protocolos o ritmos estandarizados.

La invitación general al grupo consiste en que cada uno inicie su autorreflexión identificando aquellas representaciones que no resultan coherentes con su filosofía de vida y con su discurso, no existen por tanto ideologías políticas privilegiadas ni concepciones del mundo excluidas. La búsqueda de coherencia política a través del conocimiento del otro y el reconocimiento de los sentimientos y representaciones que emergen frente a ese otro, propician la generación de empatía, incluso si la ideología del participante fuera excluyente.

En un sistema democrático todas las ideologías son válidas siempre y cuando propicien los acuerdos sociales a través del diálogo y la deliberación; el simple reconocimiento de aquellos individuos excluidos como parte de las representaciones colectivas, implica la reflexión en torno a las causas y justificaciones de su exclusión, y a la emisión de un juicio moral.

Finalmente, la transformación de las representaciones individuales depende de los intereses de cada individuo, y se propiciará en la medida en que estas no correspondan con lo que cada uno ha decidido ser y hacer. Tales representaciones individuales se constituirán como una representación colectiva modificada, a través de un proceso de más largo aliento en el que la discusión grupal afiance la nueva representación. Estos son procesos más propios de grupos que permanecen en la reflexión como colectivos estudiantiles de reflexión, y menos en el aula educativa en donde la interacción resulta limitada.

Prácticas de autocuidado y el establecimiento de un plan de vida

Una de las características de los jóvenes radica en la manera en que se aferran a su presente viendo el futuro como algo lejano; así, no se planifica, incluso aunque los jóvenes tengan grandes aspiraciones y sueños para su futuro. En ocasiones, existen

muchos intereses de largo plazo, los que no se constituyen como metas toda vez que no se concretan en un plan de acción presente.

El uso del tiempo libre por parte de los jóvenes participantes en el estudio se presenta de una manera desestructurada, limitando su posibilidad de afianzar sus capacidades, así como de dotar de sentido los espacios cotidianos en los que se llevan a cabo prácticas de prosocialidad y convivencia.

Este ejercicio comprende dos instrumentos, el primero ejemplificado en tablas 3 y 4, y el segundo en la tabla 5, los cuales deben ser realimentados por el docente a los estudiantes de manera individual. Es un complemento al ejercicio anterior en la medida en que la idea de mundo que tienen los jóvenes incluye una concepción específica de futuro, y el ubicarse hipotéticamente en tal momento los obliga a reconocer a los otros como individuos particulares con sus limitaciones y capacidades en un contexto social específico y real. En ese sentido, este ejercicio propende tanto por la elaboración de un plan de vida como al reconocimiento de las situaciones particulares que otros, como sus padres, hermanos u otras personas cercanas, han tenido que enfrentar en la consecución de sus metas.

En un primer momento (tabla 3) los estudiantes deben identificar 100 metas las cuales deben clasificar en corto (1 año), mediano (5 años) y largo plazo (mayor a 10 años). Los plazos se establecen en razón a la duración de la carrera universitaria, dado que es el momento presente a partir del cual deben aprender a planificar su futuro. No existen más indicaciones frente al número de metas de cada rango, estas reflejarán la manera en que cada estudiante se ubica frente a su propio futuro.

Tabla 3
Registro inicial de metas

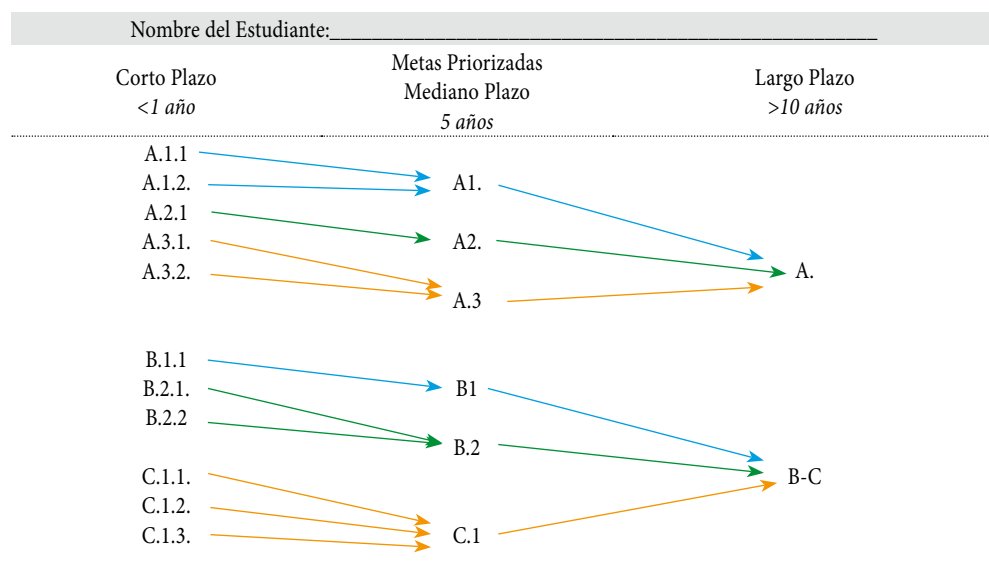
Nombre del Estudiante: _____		
Corto Plazo	Metas	Largo Plazo
<1 año	Mediano Plazo	>10 años
	5 años	

En la medida en que las metas establecidas por los estudiantes se concentren en el corto plazo, se expresa una dificultad para planificar a largo plazo; de la misma manera, en la medida en que las metas se concentran en el largo plazo, se evidencia un espíritu soñador que tampoco planifica. La concentración en el mediano plazo no es un indicador concreto de una actitud, el objetivo es lograr que exista coherencia entre las metas de corto mediano y largo plazo.

El docente deberá revisar qué temáticas se repiten en cada uno de los rangos de tiempo establecidos, para pedirle en un segundo momento al estudiante que priorice un número pequeño de metas de largo plazo (10-15) para restablecer sus metas de mediano y corto plazo en función de aquellas acciones que debe emprender para alcanzar la meta de largo plazo (tabla 4). Por ejemplo, si la meta es comprar una vivienda para sus padres, en el mediano plazo debería culminar sus estudios universitarios para alcanzar un empleo que le permita ahorrar, así como en el corto plazo atender aquellos espacios académicos que le representan mayor dificultad y si es el caso, obtener un trabajo a tiempo parcial que le permita ir ganando experiencia para ese trabajo que requiere en el mediano plazo.

No existe una indicación específica de cuántas metas deberían incluirse en el mediano o corto plazo, estas responden a las necesidades de las metas priorizadas en el largo plazo.

Tabla 4
Priorización de metas



Finalmente, el ejercicio incluye el uso de otro instrumento diseñado para cambiar hábitos que dificultan alcanzar las metas a corto plazo. El instrumento es un diario que los estudiantes deben diligenciar durante al menos cuatro semanas (un mes), en el cual incluirán todas las actividades y tiempo que requieren para alcanzar sus metas y llevar una vida satisfactoria.

Es deseable que los estudiantes diligencien el formato desde la hora que tienen establecido despertar cada día, hasta la hora en que usualmente van a dormir. En la Tabla 5 se presenta un ejemplo que incluye solo la jornada de estudio de la mañana.

Tabla 5
Planificación para el establecimiento de hábitos

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
7:00 a. m.							
8:00 a. m.							
9:00 a. m.							
10:00 a. m.							
11:00 a. m.							
12:00 m.							

La primera semana el estudiante diligenciará el formato con las actividades que efectivamente está llevando a cabo, esto le permitirá identificar hábitos que le están restringiendo el desarrollo de sus capacidades, como puede ser el dormir insuficientemente, o no destinar espacios para la interacción con sus pares.

Las tres semanas siguientes se diligenciará previamente el formato planificando las actividades que desea efectuar, así como validando *a posteriori* el cumplimiento efectivo de aquello que se había planificado. Esto permitirá al estudiante establecer metas realistas controlando variables como el tiempo empleado en transporte, o la dificultad de planificar asertivamente el tiempo en actividades como el tiempo dedicado a la familia o al estudio individual. Esta es una herramienta especialmente útil para aquellos estudiantes que combinan actividades laborales con su estudio.

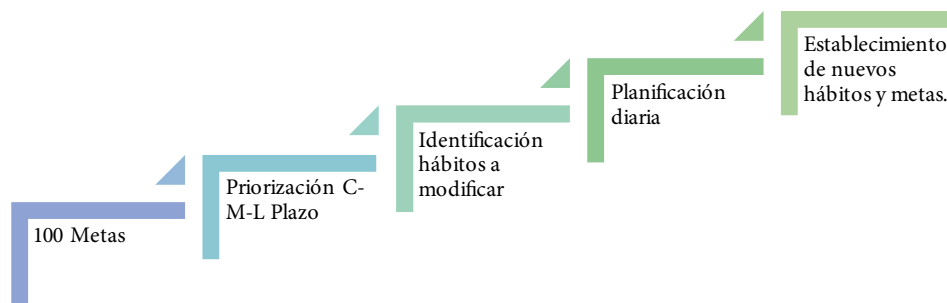
Dado que esto es un ejercicio individual, la supervisión por parte del docente se limitará a verificar que haya copiado en cada espacio de una hora la actividad planificada para el mismo, y que lo haya hecho a mano (no es lo mismo copiar a mano cada actividad que se planifica que hacerlo de manera electrónica). Si es el caso, el docente puede aconsejar ajustar tiempos para lograr metas realistas e incluir las prioridades establecidas en el plan de vida.

Se esperaría que a la tercera semana de planificar, los estudiantes se encuentren en capacidad de efectuar tal proyección sin necesidad de llenar un instrumento específico, sino desde el conocimiento del tiempo que requiere cada actividad y la priorización

de estas en función de las metas personales y no de las tareas más urgentes, es decir, que hayan logrado generar un hábito y autorregularse.

Figura 3

Estrategia didáctica para las prácticas de autocuidado y plan de vida



La Figura 3 resume el proceso de establecimiento y priorización de metas, se debe señalar que es un proceso de transformación del individuo el cual requiere de un tiempo prudente para que el estudiante logre en efecto modificar sus hábitos, probablemente un semestre no sea suficiente, sin embargo, brinda al estudiante las herramientas para continuar en el afianzamiento de los nuevos hábitos que ha decidido adoptar.

En este punto se asume que la persona que no planifica con cuidado su futuro no se está asumiendo como sujeto de derechos, sino que se desenvuelve de manera reactiva frente a las demandas del momento. De alguna manera, es una persona que no tiene control sobre su propio entorno y, por ende, no potencia sus capacidades internas ni aprovecha las capacidades combinadas.

Por el contrario, la persona que planifica a largo plazo cuenta con la posibilidad de buscar las oportunidades (muchas o pocas) que le ofrecen las instituciones y, por ende, cuenta con las condiciones para participar en la esfera pública del debate y la deliberación en la defensa de los intereses propios que plenamente ha identificado. Hasta acá, se pretende el empoderamiento como sujetos de derechos, condición previa para asumirse como ciudadanos activos y prosociales.

Compromisos con las acciones de prosocialidad a futuro

Como respuesta a la indiferencia que manifiestan los jóvenes respecto a las instituciones, en este ejercicio la reflexión se orienta al reconocimiento de la realidad social y a la movilización política de los estudiantes hacia un problema de su interés (Figura 4). Una vez se han identificado aquellas representaciones que definen su particularidad como individuos, y que se han establecido unas prioridades en términos de sus

propios intereses, es necesario incitar a la acción como colectividad para consolidar la prosocialidad.

A manera de ambientación para la realización del ejercicio, resulta útil presentar casos cercanos al contexto de los estudiantes en los que se hayan presentado situaciones de prosocialidad y acción colectiva frente a un problema social compartido: el caso empleado en los ejercicios validados producto de la investigación fue el de la Ola Invernal 2010-2011, que afectó en especial a la costa norte colombiana (Ávila, Vivas, Flórez y Díaz, 2016; Vivas, Gómez y González, 2015).

El estudio de este tipo de fenómenos cumple con la doble función de generar sentimientos de empatía y compasión ante las grandes necesidades que deben enfrentar las comunidades en el caso de los desastres ambientales, y de concitar argumentaciones racionales, propias del debate y la deliberación, ya que las soluciones requeridas ante un desastre incluyen todos los ámbitos de la vida social (económico, cultural, político, ambiental, ético, etc.). Las problemáticas ambientales tienen la cualidad de promover acciones colectivas conjuntas, planificadas a largo plazo ante la identificación de un objetivo común (Ostrom, 2009).

En tal sentido, es conveniente presentar al grupo alternativas reales y multidisciplinarias de solución, en este caso, alternativas que atienden las necesidades no solamente de aquellas personas afectadas por el desastre natural, sino de otros ciudadanos que de manera estructural enfrentan problemáticas similares, como es el caso de la calidad de la vivienda (Hernández y Velásquez, 2014; Ramos y Agudelo, 2016), o el impacto ambiental en el desarrollo sostenible (García y Chávez, 2016). De esta manera, el caso específico de estudio amplía su marco de comprensión a problemáticas estructurales de la sociedad frente a los cuales tendrían que intervenir los ciudadanos activos.

Por otra parte, el análisis grupal de este tipo de fenómenos permite que los estudiantes, al ubicarse en el lugar de quienes deben enfrentar una situación de emergencia ante un desastre ambiental expresen sus preocupaciones y prioridades individuales, como es la priorización de temáticas como el cuidado de los niños o los ancianos entre múltiples necesidades apremiantes, o incluir el cuidado de los animales durante el momento de la planificación y previsión de acciones ante los desastres.

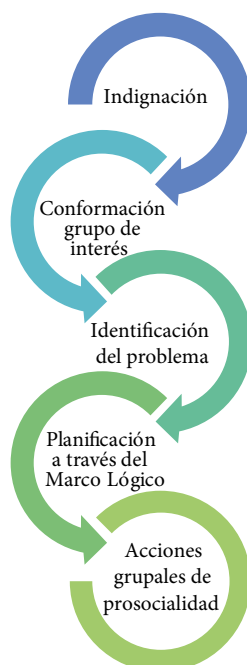
Para iniciar el ejercicio, el primer paso consiste en identificar aquellos temas sociales que indignan a los estudiantes. Para tal efecto, deberán responder de manera individual a la pregunta ¿a usted qué le indigna? Las respuestas se discutirán en plenaria, identificando temas comunes entre los estudiantes para luego establecer grupos de trabajo. La idea es que el ejercicio se efectúe de manera grupal, así mínimo tres estudiantes sin restricciones al máximo de estudiantes.

En un segundo momento cada grupo deberá identificar un problema concreto relacionado con aquello que le indigna a cada miembro del equipo. Para esto se utiliza la herramienta de árbol de problemas para identificar causas y consecuencias de un problema social específico.

Posteriormente los estudiantes deberán utilizar la herramienta de marco lógico. Así, los estudiantes elaborarán un plan de acción asumiendo que están conformando una organización social para la cual deberán identificar roles para cada uno de los integrantes del equipo, según sus experticias y habilidades. Entre más grande es el equipo los trabajos suelen ser más cercanos a la realidad dado que cada uno deberá asumir un rol y responsabilidad concreta en la organización.

Finalmente, los estudiantes deberán presentar una aplicación de uno de los proyectos identificados en el marco lógico, este puede ser una encuesta, una acción política por redes sociales digitales o el trabajo con la comunidad. En caso de que existan vínculos con alguna organización social constituida, se permitirá que a través de su trabajo los estudiantes contribuyan a diseñar un plan concreto ejecutable.

Figura 4
Estrategia didáctica para las acciones de prosocialidad a futuro



Este ejercicio obliga a los estudiantes a asumir una postura frente a problemáticas reales, así como a concertar opciones de intervención en la sociedad con sus pares. En otras palabras, los lleva a asumirse como actores sociales capaces de incidir de manera positiva en su entorno social.

Este es un ejercicio de largo aliento, en el que como mínimo cada uno de los pasos expuestos debe realizarse en una sesión independiente de clase. Finalmente es un proceso en el que, a través de la discusión de temas de interés común, se construyen soluciones que emulan la acción política y la transformación de la razón pública a través de los escenarios deliberativos de las instituciones públicas.

Conclusiones

La consecución de una convivencia armónica en la sociedad, desde el punto de vista del liberalismo político, implica la inclusión de los intereses de todos los actores sociales en las pautas de comportamiento concertadas en el contrato social. De tal manera, el éxito de la acción ciudadana radica en el establecimiento de mecanismos de diálogo y deliberación que logren incluir de manera adecuada las nuevas voces que naturalmente van emergiendo en la sociedad.

Ahora bien, la forma de lograr tal evolución en los acuerdos sociales demanda tres elementos fundamentales: primero, la movilización de emociones políticas tales como la empatía y la compasión, a través de las cuales se hace posible el reconocimiento del otro como un ser igualmente digno, así como la comprensión de visiones alternativas al mundo. Se establece de esta manera un diálogo entre las representaciones propias y ajenas, conducentes a la ampliación de los intereses incluidos en el contrato social.

Segundo, las acciones de prosocialidad radican en el compromiso que asumen los ciudadanos activos como agentes políticos capaces de transformar la realidad social, esto implica el hacerse consciente y responsable de las propias representaciones colectivas que han sido internalizadas durante la socialización política; en este punto el ciudadano empoderado debería contar con la capacidad de transformar aquellas representaciones que riñen con su ideario político.

Finalmente, se requiere la movilización de los ciudadanos hacia acciones de prosocialidad, fundamentadas en el cuidado propio y ajeno, así, el hacerse responsable del propio destino, es un aliciente para la agencia política de ciudadanos empoderados. En este sentido, quien cuida de sí mismo es capaz de cuidar y respetar a los demás.

Referencias

- Ávila-Toscano, J. H., Vivas Cortés, O. A., Flórez, A. H., y Díaz, M. J. (2016). Gestión del riesgo de desastres en el Caribe colombiano desde la óptica de organismos de socorro y administraciones locales: el caso del sur de Atlántico. *Revista Luna Azul*, (42), 68-88. <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.42.7>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bobbio, N. (1997). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. Bogotá, D. C.: FCE.
- Durkheim, E. (1898). «Representations individuelles et representations collectives». *Revue de Metaphysique et de Morales*, VI, 273-300. <https://www.jstor.org/stable/40892316>
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587813579>
- Echavarría, C., Murcia, N., Carvajal, C., Castro, L., Arenas, L. y Díaz, K. (2013). *Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos. Diagnóstico participativo. Cartilla No. 2*. Bogotá, D. C.: Distrito Lasallista de Bogotá.
- García Gómez, J., y Chávez Nungaray E. (2016). Desarrollo sustentable a veinticinco años medido desde sus compromisos ambientales y sociales. *Equidad y Desarrollo*, (26) 77-99. <https://doi.org/10.19052/ed.3565>
- Hernández, G. y Velásquez, S. (2014). Vivienda y calidad de vida: medición del hábitat social en el México occidental. *Bitácora Urbano Territorial*, (24), 149-166. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/31463>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Madrid, Katz, Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá, D. C.: Paidós.
- Ostrom, E. (2009). *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva*. México: FCE-UNAM.
- Otálora-Buitrago, A. (2010). El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 99-108. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=ap>
- Otálora-Buitrago, A. (2015). Diálogo entre comunidad e instituciones: requisito fundamental para el ejercicio ciudadano y políticas públicas efectivas. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 107-119. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=ap>

- Otálora-Buitrago, A. (2020). *Jóvenes universitarios y ciudadanía corresponsable: reflexiones y lineamientos para la formación política y ciudadana*. Bogotá D.C.: Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.21830/19006586.33>
- Ramos Calonge, H., y C. Agudelo Rodríguez (2016). Calidad de la vivienda informal: aportes desde la proyección social universitaria. *Equidad y Desarrollo*, (25), 29-52. <http://dx.doi.org/10.19052/ed.3488>
- Rawls, J. (2002). *Liberalismo político*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103-121. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/406/382>
- Vivas Cortés, Ó. A., Gómez, J. L., y González Tobito, J. A. (2015). Una aproximación al papel de las organizaciones y su incidencia en el desarrollo y el ejercicio de las libertades. *Equidad y Desarrollo*, (24), 139-163. <https://doi.org/10.19052/ed.3684>