

Programa de Intervención Psicosocial en Democracia



Construyendo Juntos Entornos
Protectores para fomentar la
Participación y Ciudadanía

Contenido

<u>Introducción</u>	3
<u>Justificación</u>	4
<u>Objetivos</u>	8
<u>Objetivo General</u>	8
<u>Objetivos Específicos</u>	8
<u>Marco Teórico</u>	9
<u>1. Democracia</u>	9
<u>2. Educación para la vida en democracia</u>	122
<u>3. Principios democráticos</u>	122
<u>3.1 Principio de secularidad</u>	122
<u>3.2 Principio de autofundación</u>	211
<u>3.3 Principio de incertidumbre</u>	266
<u>3.4 Principio ético</u>	31
<u>3.5 Principio de complejidad</u>	400
<u>3.6 Principio de lo público</u>	488
<u>Marco Legal</u>	59
<u>Diseño Metodológico</u>	600
<u>1. Construcción social del conocimiento</u>	600
<u>2. Modelo de aprendizaje experiencial</u>	611
<u>3. Población</u>	633
<u>4. Indicaciones generales</u>	655
<u>Actividades</u>	655
<u>Referencias</u>	11616



Introducción

El presente documento corresponde al diseño de un programa que pretende ser un material teórico/práctico que permita a los profesionales que trabajan con colectividades, aplicar una serie de encuentros dirigidos al fortalecimiento de competencias que favorezcan los procesos propios de la convivencia democrática. Este programa toma como base los estudios y datos que han evidenciado niveles de desconfianza hacia el funcionamiento de sistema político colombiano, la preferencia de otro sistema de gobierno en vez de la democracia y la desafección política de los colombianos (Latinobarómetro 2018). De igual manera, pretende también describir las dinámicas de tales fenómenos culturales que obedecen a aspectos sociodemográficos, psicosociales y de marketing político (Rubiano y Barreto 2015) expresadas principalmente en las actitudes hacia la política (Ramírez y Martínez 2013) y sus posteriores comportamientos en el ámbito público.

Se propone entonces el proyecto, como una estrategia para promover una suerte de competencias que favorecen la convivencia democrática en un programa de intervención social psicoeducativo que pretende empoderar a la ciudadanía desde los principios básicos de la democracia (Toro 2007) considerando para cada uno de los mismos, procesos psicológicos que los constituyen y modifican, como se evidencia en la figura 1:



Programa de Intervención Psicosocial en Democracia

Principio	Componente(s)
Secularidad	Deconstrucción de actitudes
	Pensamiento crítico
	Creatividad
Autofundación	Autorregulación
Incertidumbre	Trabajo en equipo
Ético	Empatía
Complejidad	Tolerancia
Público	Conciencia social

Justificación

De acuerdo con el informe del Latinobarómetro a agosto de 2018 un 54% de los colombianos se encuentran satisfechos con la democracia actual, un 28% afirma que daría igual un régimen democrático a uno no democrático y un 10% considera que podría ser preferible un régimen autoritario en vez de la organización política actual. El 80% de los colombianos considera que se gobierna para unos cuantos grupos en favor de su propio beneficio, lo que coloca a Colombia por encima del promedio latinoamericano. Además, un 14% considera injusta la manera en que se distribuye la riqueza lo que representa menos de un quinto de la población, Estos indicadores son propios de los sistemas corruptos (Latinobarómetro 2018). Estos datos coinciden con otros aportados por investigaciones previas como Ramírez & Martínez (2013) o Milanese, Abadía & Manfredí (2016).



Si bien los resultados de estos estudios obedecen a percepciones auscultadas y no a hechos auditoriamente comprobados, el que en la subjetividad política sean comunes estas apreciaciones (que obedecen primordialmente a variables Sociodemográficas, Psicosociales y de Marketing Político (Rubiano & Barreto 2015), produce una incidencia que se manifiesta en los procesos de abstención electoral, falta de interés en los asuntos políticos, indiferencia por el régimen democrático y la no auto-identificación con alguna posición política (Gonzales & Díaz 2015). Incidencias que se traducen en una transgresión de los principios básicos de la democracia (Toro 2007) y principios que permiten la construcción, modificación y/o supresión de los órdenes sociales que organizan políticamente a cada una de las colectividades que conforman un estado, nación o país de manera Secular, Auto fundacional, Pública, Incierta, Compleja y Ética. (ibíd. 2007). Estos principios trazan las vías para la constante modificación de las políticas públicas con finalidades prosociales.

En el año 2013 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) indicó que "hay un importante potencial participativo sobre todo a partir de los propios valores y la fuerza cultural de los jóvenes y su creciente socialización y sociabilidad tecno comunicacional. En ellos habría disposiciones subjetivas para participar sobre todo a escala local" donde el 56% de la población indicó que su principal motivación era producir ganancias prosociales "ya que con su participación desea generar un



beneficio colectivo amplio". El mismo estudio al indagar sobre las causas de la no participación señala que un 39% de los jóvenes considera que "oportunidades de incidir se encuentran en círculos ajenos," este imaginario colectivo repercute necesariamente en la participación electoral.

Ante este panorama de potencial participación refrenada Zubero (2012) señala que los problemas que afectan a una colectividad son resueltos por la misma, pero esta solución no se da de manera automática, necesitan los partícipes de la colectividad ser orientados, entrenados, educados o formados.

Un escenario que podría favorecer esta formación son las escuelas tanto primarias como secundarias pues son también nichos de socialización "La escuela podría realizar una contribución importante al funcionamiento democrático de una sociedad no sólo elevando el nivel de instrucción de los individuos, sino también preparándoles para participar activamente en una vida democrática" (Delval 2012).

Pero esta necesaria formación tal como lo señala García (2009), no debe inculcarse curricularmente: "Incorporar a un currículum ya sobrecargado (por las ciencias naturales, las ciencias sociales, la lengua, los idiomas, las matemáticas...), y con una lógica centrada en la información conceptual, otra gran cantidad de contenidos, supuestamente transversales, con una lógica centrada en los valores y en las



problemáticas sociales, da como resultado un conjunto inflado y poco coherente, que, además, sigue estando alejado de los problemas reales y de los intereses y expectativas de los aprendices.

Esta formación debe darse de manera implícita en todos y cada uno de los escenarios estudiantiles y de socialización de la escuela: "La participación, en efecto, al estar directamente vinculada a la acción, no tiene apenas parentesco con los contenidos disciplinares habituales; y además exigiría ser trabajada mediante actividades bastante diferentes de las que suelen utilizarse en la enseñanza de aquellos otros." (Ibid 2009).

La postura que adopta García ha sido también por múltiples facultativos en la temática como Barba (2009); Cortés (2013); Torres, Álvarez y Obando (2013) o Bolívar (2016). Sin embargo, esta postura significa a nivel aplicativo la modificación de la mayoría de metodologías escolares al menos en Colombia (Delval 2012) e incluso en contextos universitarios si allí se pretende tal formación (Álvarez Valencia y López 2019), entonces la formación en democracia supondría más desafíos y dificultades que si se hace de manera curricular (Arnaiz 2019; Castillo y Sánchez 2003). Basados en estas reflexiones, la presente cartilla justifica el que la metodología de aplicación se haga de manera extraescolar en la población de media secundaria y de ser posible en nichos de socialización diferentes y variados debido



al aporte que estos espacios podrían brindarle al proceso. Autores como Guichot (2012) señalan que es en los variados procesos de socialización donde puede darse una verdadera formación en pro de la democracia: "Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia".

Objetivos

Objetivo General

- Construir un material teórico/práctico que permita a profesionales en el trabajo con colectividades (psicólogos, sociólogos, profesores, pedagogos, filósofos, trabajadores sociales y profesiones afines) aplicar un programa de intervención psicosocial mediante una serie de encuentros dirigidos al fortalecimiento de competencias que favorezcan los procesos propios de la convivencia democrática.

Objetivos Específicos

- Sustentar teóricamente el aporte de procesos psicológicos en la constitución, intervención y modificación los procesos democráticos.



- Especificar las competencias a fortalecer en cada principio democrático de acuerdo a la literatura académica y teórica adoptada por los autores.
- Estructurar mediante una serie de actividades el fortalecimiento de variables que componen las competencias especificadas.

Marco Teórico

1. Democracia

Según Rodríguez y Francés (2010) La democracia, es una palabra que proviene del vocablo griego "demos: pueblo" "Kratos: poder", se define básicamente como un gobierno en el que el poder supremo le corresponde al pueblo, es decir una forma el poder se centra en el pueblo entendiéndose este como el conjunto de personas que conforman la sociedad inmersa en el estado, puede ejercerse directamente por el pueblo o en sociedades grandes, este mismo ejerce el poder por medio de representantes elegidos por votación. Es un concepto que a menudo guarda relación con la libertad, no son iguales, pero una hace parte de la otra, en otras palabras, la democracia es una serie de ideas y principios sobre la libertad e incluye una serie de procedimientos o comportamientos que se han ido creando a lo largo de la historia.



La democracia según Rodríguez K., (2015) se divide en tres clases: la democracia directa, democracia liberal, y democracia participativa:

- 1.1. **La democracia directa** es aquella en la que los ciudadanos pueden ejercer su derecho al voto en las elecciones de forma directa, permite a la gente involucrarse y participar en asuntos públicos, debatiendo decisiones que se deberían tomar para el mejoramiento de la sociedad. Una desventaja de este tipo de gobierno fue resaltada por Aristóteles al afirmar que el poder recaería sobre las masas y estas lo utilizarían para su propio beneficio por lo que causaría una lucha entre clases.
- 1.2. **La democracia liberal social y económica** por su parte, es aquella que busca mayores libertades civiles sin mayor interferencia por parte del estado, en cuanto al aspecto económico se asocia a un libre mercado donde este se ajuste a sí mismo sin interferencia del estado. El aspecto social tiene sus bases en la igualdad, donde los miembros de la sociedad se vean y se traten como iguales.
- 1.3. Por último, la **democracia participativa** comprende una diversidad de formas de participación, todas direccionadas hacia un ideal en común, aquí los ciudadanos deben cumplir con ciertos criterios como ser activos, estar



informados, ser críticos y racionales no solamente para elegir a sus representantes, si no para participar en la toma de decisiones.

Existe un conjunto de condiciones que caracterizan a la democracia, estas han sido propuestas por Suarez E., (2005):

1. Es una forma de gobierno en la que todos los ciudadanos adultos ejercen el poder y la responsabilidad cívica de forma directa o por medio de sus representantes.
2. Se basa en principios del gobierno de la mayoría y los derechos individuales, es decir evitan los gobiernos centralizados autócratas.
3. Una de sus principales funciones es proteger los derechos humanos básicos como la libertad, la igualdad y la oportunidad de organizarse y participar de forma plena en la vida política.
4. No solamente existen derechos para los ciudadanos, inmersos a estos están los deberes entre los cuales se encuentra la participación en el sistema político para una garantía y protección tanto de derechos como libertades.
5. Compromiso por parte de la sociedad democrática en cuanto al respeto de los valores de la tolerancia, la colaboración y el compromiso.



2. Educación para la vida en democracia

La educación para la vida en democracia según Rodino A., (2003) "Es un tipo de Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática".

Es decir, la vida escolar es una oportunidad para que docentes y estudiantes desarrollen sentimientos y competencias básicas de la vida moderna, entre los cuales, ocupa un lugar privilegiado "aprender a vivir con los demás y con la naturaleza". Se trata de formar sujetos humanos, hombres y mujeres, con personalidades capaces de reconocer su humanidad desde el conflicto y dotarlos de alternativas que les permitan transformar pacífica y creativamente las situaciones que afrontan en sus vidas personales y sociales. (Instituto interamericano de derechos humanos, 2003)

3. Principios democráticos

3.1 Principio de secularidad.

De acuerdo con Toro (2007) la secularidad:

"Significa lo que descubrieron los griegos hace 2.500 años: que el orden social es una construcción humana y como tal se puede



transformar. Significa también que la construcción del orden de una sociedad debe ser un proceso de inclusión y no de exclusión: ese orden debe representar a todos los miembros de esa sociedad."

Según esta consideración los órdenes sociales son construidos por una colectividad, colectividad que se constituye en una multiplicidad de personas con condiciones, creencias, competencias, y niveles de desarrollo de habilidades físicas y psicológicas diferentes. Estas categorías inciden en la construcción de los órdenes sociales, repercutiendo en estados psicológicos tales como las actitudes: "las actitudes son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración de conocimiento social" (Parales Y Vizcaíno 2007). La incidencia de las actitudes en la construcción de órdenes y demás procesos de construcción social y aun en cosmovisiones tales como la democracia es una tesis que ha sido apoyada por autores de diversas disciplinas (Alcántara & Holguin 2019, Jaime 2019; Triana 2019; Lvovich 2008; 2009; González & Marín 1996).

Para que el orden social puede ser construido democráticamente se hacen necesarias algunas competencias individuales que favorezcan tal construcción, el pensamiento crítico y la creatividad han sido seleccionadas como factores fundamentales para favorecer tal construcción. Respecto al pensamiento crítico el



compendio de Gómez (2010) dedica una serie de ensayos e investigaciones donde se ponen de manifiesto la necesidad de "practicar" este "tipo de pensamiento". Otros autores como Mignolo (2008), afirman que para que la democracia sea verdaderamente "democrática" es necesaria que la hermenéutica de las personas sea crítica ante los aspectos sociales. Prieto (2008) Acosta (2010); De Cabo (2013) también indican el papel medular de la democracia. En lo concerniente a la creatividad se considera que la estimulación de la creatividad repercute en la solución creativa de problemas sociales (Narvárez 2008) problemas que son naturales en cualquier tipo de construcción social (Barreda 2011)

Actitudes

Las actitudes pueden definirse como "un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones" (Allport 1935) en Encinas & López (2019)

Esta definición aportada por Allport ha sido adoptada y reproducida por multiplicidad de autores "Las actitudes designan procesos interiores, estados neuronales que orientan la disposición a la acción" (Allport, 1935) en Parales & Vizcaíno (2007) "estado mental y neurológico basado en la experiencia, permitiendo



que la persona emita una respuesta de manera directa o dinámica hacia un objeto y/o situación relacionado" (Allport 1935) en (Yarasca 2019) p 7. Tales reproducciones dilucidan su síntesis como un estado psico-biológico organizado por la experiencia que orienta el comportamiento de un individuo hacia determinado estímulo.

Aún en otras concepciones se mantiene en síntesis su carácter como proceso orientador del comportamiento, por ejemplo, Martín-Baró (1985) las define como "Una tendencia cognitiva y afectiva que tiene consecuencias en la acción" en Molina Y Triana (2009); Lupano Y Castro (2011) precisan las actitudes como "procesos de construcción de la realidad que guían nuestras conductas". Arnau & Montané (2010), asumen que "la actitud es una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales".

Esta postura teórica sobre la actitud, es explicitada por Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) al señalar sus componentes "a) es un constructo o variable no observable directamente; b) implica una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos; c) tiene un papel motivacional de impulsión y orientación a la acción -aunque no se debe confundir con ella- y también influencia la



percepción y el pensamiento; d) es aprendida; e) es perdurable; y, f) tiene un componente de evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado".

Para algunos autores la actitud compromete la vinculación de factores de 3 índoles: Cognitiva, afectiva y Comportamental conformando una estructura tripartita (Arnua & Montané 2010). Lupano y Castro (2011), describen estos factores de la siguiente manera: "El cognitivo recae en las creencias acerca de personas (u objetos), especialmente en su dimensión evaluativa. El emocional refiere a los sentimientos y emociones que despiertan las personas objeto de la actitud. Por último, el componente vinculado a la acción, prepara al individuo para responder frente a las personas que despiertan las actitudes".

Pensamiento Crítico

Para López (2012) "Es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera)."

López (2012), realiza un seguimiento a las múltiples propuestas definitorias del concepto "pensamiento crítico", aportadas principalmente por una tradición cognitivista. Algunas de estas propuestas sugieren que determinadas habilidades y



disposiciones son necesarias para categorizar el pensamiento como crítico, otras por su parte evitan los determinismos (Ibid 2012), al respecto el mismo autor refiere que "El pensamiento crítico estará compuesto de habilidades analíticas, micrológicas; sin embargo, para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas." (Ibid 2012).

Bernal, Gómez, Iodice (2019), sintetizan así la definición del pensamiento crítico "pensamiento reflexivo y razonable que permite mayor eficacia en la ejecución de tareas (Tamayo, 2014); propiciando al sujeto cuestionarse sobre la validez y fundamentación de las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos (Lozano, 2016); de esta manera, se evalúa constantemente sobre la pertinencia de la información que puede aprender el estudiante, al juzgar su utilidad y analizar las posibilidades de su aplicabilidad (Magno, 2010)".

El pensamiento crítico también ha sido considerado como elemento necesario de las transformaciones sociales por paradigmas latinoamericanos de la psicología, por ejemplo, Vélez (2013) propone una reflexión sobre el pensamiento crítico orientada a su papel en "las tensiones políticas e ideológicas entre bloques y naciones, la



consolidación del desarrollo científico y tecnológico y la transformación de las prácticas educativas en todos sus niveles".

Toro (2007) pone de manifiesto la necesidad de cultivar en la población latinoamericana procesos cognitivos que ayuden a entender que los órdenes sociales no son naturales, sino construcciones sociales determinados por los comportamientos de los individuos pertenecientes a dichos órdenes. Estos procesos deben apuntar a una transformación dialógica que no necesariamente implica cambios drásticos en la sociedad "Hacer transformaciones en educación no significa, con frecuencia, hacer nada nuevo; lo que significa es darle una perspectiva distinta a las mismas cosas que se hacen y en eso consiste la transformación." (Ibid 1999).

Rué (2019) sugiere que "Pensar se convierte en una actividad fundamental, a la vez que urgente. Se trata de pensar como actividad explícitamente consciente, reflexiva y crítica, para ser capaces de entender, de entendernos a nosotros mismos y de entendernos mejor con los demás en el contexto de una democracia abierta. Porque el pensamiento reflexivo es el mejor medio para combatir el propio pensamiento, cuando éste asume fines distintos a la autonomía personal y social."



Esto planteado en un punto donde la construcción de ciudadanía y de democracia es urgente (Ibid 2019). Aun definiciones clásicas acerca de pensadores sobre la democracia como Dewey afirman que "La democracia será una farsa si los individuos no están preparados para pensar por ellos mismos, a juzgar independientemente, a ser críticos, a ser capaces de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran" Lorenzo Luzuriaga (1968) en Luzón y Gonzales (2019).

Barrientos Y Ryan (2071) describen las pedagogías centradas en los contenidos y/o en el comportamiento del educando o el efecto del mismos puede repercutir en la a criticidad de estos, pues al centrar sus objetivos en otros focos, la estimulación del pensamiento crítico es supeditada y por ende no se desarrollada, tal como otras habilidades metacognitivas. Tesis apoyada por Rúa (2019) y Almeida, Coral Y Ruiz (2014).

Creatividad

Villamizar (2012), describe múltiples definiciones que han sido dadas sobre la creatividad, haciendo ver algunas contradicciones entre ellas, pero resaltando también los puntos en común de las mismas, "Las definiciones presentadas giran alrededor de cuatro aspectos: producto, proceso, persona y ambiente. Del producto se resalta que sea novedoso; del proceso, la forma como se ponen en juego las



hipótesis, la forma cómo se trabaja con ellas; de las personas, ciertas características que hace a los creativos especiales y el sistémico, la relación que se da entre la persona, el producto y la cultura.”; “En las teorías descritas se nota que la creatividad no es vista como un proceso exclusivamente cognitivo, sino que en ella influyen aspectos de otra naturaleza, como características personales, y factores sociales.” (ibid 2012).

Point (2001) había sugerido una definición en la cuales se engloban las generalidades señaladas acerca de la creatividad para aquel entonces: “La creatividad es una habilidad humana que permite generar de forma fácil ideas, alternativas y soluciones a un determinado problema” en Arias, Giraldo & Anaya (2013).

En la misma línea Peña, Franco, Gallo, Torres de Cádiz (2019) adoptan una definición sintetizada según la cual: “La creatividad propicia el desarrollo del intelecto humano para encontrar respuestas y soluciones a los problemas, así como mejorar cada día su modo de actuación ante estos.”

En las dos últimas definiciones y los puntos comunes de las anteriores, se expone la solución de problemas como un instrumento mediante el cual puede manifestarse la creatividad. Al respecto Arteaga (2008) afirma: “Esto puede llevarnos a la idea de que la creatividad es solución de problema. Ciertamente, para solucionar problemas



hay que estar dispuesto a considerar diferentes alternativas que nos conduzcan a una solución apropiada" P 31.

"La consideración de la creatividad como una mera solución de problema, suscita en sí misma una forma de abordar el tema, porque no deja por fuera elementos como el entorno, la sociedad y la cultura que nutre la creatividad de la persona creativa" (Arteaga 2008).

Esta consideración permite reconocer a la creatividad como herramienta de construcción social, tesis apoyada por Villarini (1996) "quien afirma que la creatividad es una habilidad esencial para la convivencia democrática", citado por Arce (2019); otros autores como (Mesa 2019) también están de acuerdo con esta afirmación.

3.2 Principio de autofundación

Según Toro (2007) el concepto de autofundación: "significa que la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad, es el orden autofundado." Esto quiere decir que en los procesos de construcción de órdenes sociales en los cuales la constitución de las normas permite la participación de la ciudadanía que acatará tales límites, serán aceptados y cumplidos sin aversión y/o



rechazo social. Participar de la construcción de las normas que rigen los estados facilita el proceso de adopción y cumplimiento de la misma.

La participación de los ciudadanos en la constitución de las leyes de orden estatal o regional se realiza mediante los mecanismos de participación, dada generalmente de forma representativa mediante los órganos legislativo (Concejos, asambleas, congreso...) o dependiendo de la naturaleza de la ley mediante elección popular (referendos, plebiscitos, iniciativa legislativa). Esta es la forma democrática en que los ciudadanos pueden saberse participes y en cierto modo responsables de la fundación, modificación o supresión de las leyes.

La construcción de normas en órdenes sociales de menor alcance colectivo (club, equipo, empresa, organización de eventos...) tienen un mayor y mejor cumplimiento cuando las personas que se regirán por estas leyes participan en su creación, la cual estará dada por el método que tenga cada una de estas entidades, sin olvidar el papel fundamental de las normas dentro de la cultura democrática que consiste en regir los comportamientos individuales y /o colectivos en pro del funcionamiento más pertinente de la sociedad.

“La formación ciudadana debe entonces facultar a los individuos para convivir de manera tolerante con los demás y con las normas sociales, es decir, en armonía con



las normatividades aceptadas en la interacción social" (Rodríguez y Zapata 2019). Dadas las condiciones sociales, el conocimiento de todas las normas nacionales o el las postura favorable del ciudadano ante la misma se considere imposible, se sugiere entonces la autorregulación (entendida como "proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta" (Molina, López Y Lemus s/f), como componente psicológico de este principio pues filtra y delimita los comportamientos, emociones y pensamientos de las personas de acuerdo a sus propios criterios. Para (Portilla 2017), las investigaciones han permitido demostrar que existe una relación muy estrecha entre la autorregulación, el temperamento, las funciones ejecutivas y las emociones (Campos 2013). siendo entonces un proceso que direcciona el acatamiento de las normas.

Autorregulación

Desde la cosmovisión democrática las leyes, normas o reglas son fundadas por los individuos como preceptos para una sana convivencia y su acatamiento debe ser total: "Las reglas delimitan el actuar humano en la sociedad y en la base de esta debe estar el principio de la tolerancia, como un elemento medular de la construcción social." (Rodríguez Y Zapata 2019).



Si bien es indispensable para el acatamiento de las normas su conocimiento, este no se consigue más que en una exigua parte, este fenómeno es multicausal y se consideran desde la ausencia de pedagogía de la norma hasta el desinterés del ciudadano de darse por enterado de las mismas. Sin embargo, su conocimiento no asegura su cumplimiento.

Ante este panorama y en procura de evitar estructuras sociales panópticas algunos de los programas que pretenden la implantación de competencia ciudadanas han determinado como componente esencial la "autorregulación y ejercicio responsable de la libertad". Tal es el caso del programa de Formación Cívica y Ética de México que se adelanta desde el 2006 el cuál respecto a la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad propone las siguientes definiciones: "Consiste en la responsabilidad de regular la propia conducta por convicción personal, con base en el conocimiento de sí mismo y de las posibles consecuencias de las acciones personales en los demás (...) En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de discernimiento de intereses y motivaciones personales respecto de los demás, así como el análisis de conflictos entre valores (...) La capacidad de autorregulación que se impulsa en la escuela tiene como criterios fundamentales a los derechos humanos y la democracia." (Manteca 2007)



Esta definición plantea una relación consecucional que además implica necesariamente los preconceptos que se tengan sobre contingencias de los propios comportamientos (¿Qué consecuencia acarrearía determinado comportamiento?), pero principalmente plantea como prerrequisito el juicio, el raciocino y la prospección del propio comportamiento sobre una base moral, coincidiendo así con lo presentado por Campos (2013) y las aportaciones conceptuales de Molina, López y Lemus (s/f)

Teóricos como Rodríguez y Zapata (2019) proponen que: "elementos como la autorregulación y el reconocimiento del otro se convierten en factores esenciales para que las personas jóvenes tomen conciencia y transformen sus conductas".

Es a esta luz la autorregulación necesaria no solo para el sano acatamiento de la norma explícita, sino también para la adquisición de repertorios conductuales, emocionales y cognitivos que estimulen el autorreflexión sobre el propio comportamiento, sus consecuencias y las repercusiones a terceros.

La autofundación de los órdenes sociales por parte de sus protagonistas exige el que los mismos sean capaces de autorregular su comportamiento, cumpliendo así con los planteamientos propuestos por Rousseau según el cual la única manera de obedecer alguna directriz sin sentir que se pierde dignidad en tal proceso es



obedeciendo las directrices propias de cada persona (Darós 2006), además estimulándose así un ejercicio por excelencia democrático pues en la autorregulación se cumplen normas dadas por el propio individuo a modo de ensayo conductual (Caruso & Candilejas 2001), pero que no descuidan las contingencias particulares o sociales que puedan presentar debido a que "Convivir armónicamente en sociedad exige a los ciudadanos la autorregulación emocional a la hora de orientar sus acciones en el entorno social" (Rodríguez Y Zapata 2019).

3.3 Principio de incertidumbre

Según Toro (2007), "A partir del principio de incertidumbre "No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar, a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático" "Esto supone que la construcción de órdenes es una acción colectiva, una tarea compartida. Además, Toro señala la consideración de otros elementos claves en la construcción de democracia, como los son los bienes públicos, "que pertenecen a todos y a nadie" tales como parques, hospitales, escuelas, asilos, y en general cualquier institución existente hecha con recursos públicos y a la cual tiene acceso los integrantes de una sociedad.

El principio de incertidumbre plantea entonces que la cultura se encarga de crear su propio orden, pero las construcciones culturales y sociales no pueden darse de



manera déspota e imperativa ni en contextos donde la participación no sea reforzada. Tendencias actuales como el Design Thinking proponen metodologías de innovación social que han desembocado en políticas públicas participativas y más recientemente en "Gobierno Abierto" (Rovalcaba 2017), que se ha colocado en la más novedoso y democrático en cuanto a la elaboración y ejecución de políticas públicas, procesos tales como la acción colectiva pueden producir resultados de mayor alcance bajo estas condiciones de gobernanza. (González, Lourdes, Perera, González 2019).

Si bien en la mayoría de los países latinoamericanos ni sus subdivisiones jurisdiccionales han sido alcanzadas condiciones resultadas de la innovación social a un mismo nivel de desarrollo, el trabajo cooperativo de la ciudadanía es elemento necesario para la consolidación de tales condiciones, trabajo que debe darse de marea organizada sea cual sea la dinámica que se pretenda adoptar (gradual, procesual, secuencial, sistemática...) (Oszlak 2015; Rey & Tancredi 2010). Por esto el componente psicológico determinado para optimizar el desarrollo de este principio es el trabajo en equipo, centrándose en los factores comunes que han sido asociados a su favorable desarrollo, procurando con esto evitar que las posiciones de integrantes sean advertidas como prerrequisito, antes bien proponiendo rasgos que hagan del trabajo en equipo una función instrumental y no un fin en sí mismo.



Trabajo en equipo

Según Ardila y Gómez (2005) "cualquier conjunto de personas no significa automáticamente trabajar en equipo" ya que este necesita el cumplimiento o acatamiento de ciertas condiciones para poder adaptarse al concepto más fidedigno de lo referido al trabajo en equipo. (Trechera 2003). En una organización de varios integrantes pueden hacerse presentes múltiples cosmovisiones, inputs internos o condiciones que motivan determinados comportamientos, esto aunado a las capacidades, habilidades y competencias propias de cada participante del grupo deberán dirigirse a la consecución de objetivos comunes:

"Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido" (Torreles, Coiduras, Isus, Carrera, París & Cela 2011).

Una de las características propias del trabajo en equipo orientado a la consecución de objetivos democráticos implica que este se dé mediante un equipo de trabajo.

Trechera (2003) propone gráficamente una diferenciación entre equipo de trabajo y grupos, como se expone en el cuadro 1:



Cuadro 1
Diferencias de grupos y equipo de trabajo

<i>Grupo</i>	<i>Equipo de trabajo</i>
1. Sólo existe un interés común.	1. Tiene una meta definida.
2. El trabajo se distribuye en partes iguales.	2. El trabajo se distribuye según las habilidades y capacidades personales, o bien dando posibilidad al desarrollo de nuevas habilidades.
3. Cuando alguien termina la tarea se puede marchar. Una vez terminado el trabajo individual se entrega para incluirlo en el informe, pero no existe la obligación de ayudar a otros.	3. Cada miembro del equipo está en comunicación con los demás para asegurar los resultados. Si alguien termina una parte ayuda a recoger información o mejorarla a otros miembros del equipo, o se buscan nuevas funciones mientras el trabajo no esté terminado.
4. Puede existir o no un responsable o coordinador.	4. Existe un coordinador que enlaza los avances, comunica dificultades, muestra avances parciales a todo el equipo.
5. Los logros se juzgan independientemente para cada miembro.	5. Los logros son mérito de todo el equipo.
6. No existe necesariamente un nivel de compromiso.	6. Existe un alto nivel de compromiso, pues cada miembro del equipo realiza el mejor esfuerzo por los resultados.
7. Las conclusiones son personales, pueden existir varias.	7. Las conclusiones son colectivas.
8. Los integrantes se vuelven expertos en el tópico que investigan pero ignorantes en el contexto.	8. Todos los miembros desarrollan nuevas experiencias de aprendizaje que pueden incorporar nuevas experiencias de autoaprendizaje.
9. No existe un estilo, una cultura, un sistema de valores o mística.	9. Se crea una práctica de valores: honestidad, responsabilidad, liderazgo, innovación y espíritu de superación personal.
10. No es necesario la autoevaluación.	10. La autoevaluación está presente a lo largo de todo el trabajo en equipo.

Cuadro 1. Diferencias entre grupo y equipo de trabajo

Según el cuadro planteado por Trechera la dinámica propia del equipo de trabajo postula a los sujetos como grupos organizados en pro de un objetivo, con un liderazgo definido y una responsabilidad compartida, además de la distinción del rol de un coordinador, elementos imprescindibles que posibilitan el trabajo en equipo.

Como se ha expuesto previamente a lo largo de este documento y como lo sugieren autores tales como Bustillos (2019), Peña (2019) o Barth (1998) (de manera favorable o desfavorable) la construcción de órdenes sociales con impacto en la



construcción e implementación de políticas públicas, requiere de una organización (entendida como una suerte de cofradía) de los partícipes, Organización que necesita para su desarrollo de su eficiente trabajo en equipo: "El enfoque de los equipos de trabajo ha sido un aspecto fundamental del Desarrollo Organizacional (DO)... Una creencia fundamental en el desarrollo organizacional es que los equipos de trabajo son los bloques de construcción de las organizaciones. Una segunda creencia fundamental es que los equipos deben administrar su cultura, procesos, sistemas y relaciones, si se quieren que sean efectivos... Los equipos y el trabajo en equipo son parte de los fundamentos del desarrollo organizacional". (French & Bell 1996)

Una de las particularidades de este programa es la utilización implícita del trabajo colaborativo como metodología del trabajo en equipo (apropiándose de los aspectos complementarios). El trabajo colaborativo como lo determina la investigación conceptual de Vásquez, Hernández, Vásquez Juárez, Guzmán (2017), consta de 4 características capitales: "1) el trabajo colaborativo en la socioformación se caracteriza por enfatizar en la resolución de problemas del contexto y la metacognición; 2) difiere del aprendizaje en equipo; 3) se basa en el desarrollo del pensamiento complejo; y 4) se orienta hacia la sociedad del conocimiento". Esto debido a que como lo pone de manifiesto Bustillos (2019) "se ha determinado que la



participación en sí está restringida al grado de conocimiento previo que los integrantes de la sociedad civil puedan tener". Finalmente, el trabajo colaborativo, aunque no es inherente al trabajo en equipo si podría dar un mutuo beneficio en las metodologías ya que el trabajo en equipo favorece la realización del trabajo colaborativo (Luque, Hernández, Fernández y Carrión 2019)

3.4 Principio ético

Toro (2007) acota que los derechos humanos no son un tema constituyente o tópico a tratar dentro de la democracia, sino el elemento que hace que la misma, cobre sentido "Los derechos humanos son el norte ético de la democracia" y es tarea de la cultura democrática pensarse y repensarse a sí misma en función de favorecer y hacer posibles los derechos humanos como condiciones en las cuales la vida pueda ser. Además, plantea algunos cuestionamientos sobre cómo conseguir que para los procesos democráticos los derechos humanos sean transversales: "Las preguntas ahora son: ¿cómo volvemos los derechos humanos un principio de creación, un principio ordenador de las relaciones sociales, de la política, de la economía? ¿Cómo sería un orden social construido desde el punto de vista de los derechos humanos, que es el mismo punto de vista de la democracia? Esto le impone a la democracia una tarea radical, porque sólo es posible construir la democracia en una sociedad que se construye sobre la lógica de los derechos humanos "(Ibid 2007).



En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se dicta la siguiente sentencia definitiva sobre los mismos: "ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos". Este imperativo se mantiene hasta el día de hoy y es prioridad de múltiples instituciones como la ONU que ha creado órganos específicos para su alcance y preservación.

En efecto el principio ético hace referencia a los derechos humanos y su papel dentro de la democracia, aceptándolos también como lineamientos irrevocables puesto que son estos pilares esenciales de la democracia (tanto de su construcción como de su preservación) (ONU 2009), y autores considerados clásicos tales como Carlos Santiago Nino sugieren que los derechos humanos son prioridad transversal de manera indiferente al orden social: "Cuando se traslada la imparcialidad a "nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos", la justificación de los derechos humanos se convierte esencialmente en una justificación desde nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos." (Nino 1989 en Alexy 2003)



Nino hace un análisis que le permite sugerir la fundamentación de los derechos humanos alejada de cualquier discurso moral o moralista (Nino 1989), a este parecer menciona que los derechos humanos no pueden ni deben obedecer a un tipo específico de discurso "Si el discurso moral sólo fuera un juego entre otras alternativas, entonces los derechos humanos que se fundamentan en el mismo serían también sólo una de tantas alternativas." (Nino 1989 en Alexy 2003)

Su fundamentación obedecería más bien a 4 principios esencialmente humanos:

Autonomía entendida como la capacidad de optar por hacer el bien, hedonismo que alejado de la escuela filosófica que su concepto original se refiere a entender el placer y la ausencia de dolor como prima facie valioso, la inviolabilidad de la persona como la aceptación taxativa de los principios anteriores y la dignidad de la persona que es la conservación los tres principios anteriores como pauta de vida (Nino 1989). Para Nino son estos principios y no otros puesto que los planteados anteriormente se traducen en utilidad vital para las personas y es desde allí donde se desprenden los derechos humanos, al respecto Alexy (2003) señala "En un mundo en el que se tiene que contar con numerosos maximizadores de utilidad más o menos genuinos sólo puede ser bueno para la realización de los derechos humanos que pueda demostrarse también que éstos son beneficiosos para la utilidad individual y colectiva, por lo menos a largo plazo".



Acatando las consideraciones previas los derechos Humanos "se entienden como el conjunto de valores intrínsecos a la persona humana, que le son inherentes, que lo hacen digno, incluso desde antes de su nacimiento y que le tendrán que ser respetados sin distinción de su condición de género, raza, credo religioso o político, condición social, pensamiento, etnia, cultura o cualquier otra condición" (Hernández 2009). Definición que no es del todo concluyente dado que por la naturaleza misma de los derechos humanos su definición puede verse atada a la volatilidad de las definiciones ostensivas e incluso lexicales.

El papel que debe tomar la psicología respecto a los derechos humanos ha sido debatido en función de la naturaleza de los derechos humanos y también en función de la naturaleza de la psicología misma, así por ejemplo Hernández (2010), afirma que la psicología (específicamente la jurídica) debe participar desde el escenario de la intervención en los espacios neurálgicos contemporáneos y en las comunidades donde la vulneración de los derechos humanos ha sido constante, por ejemplo con víctimas del desplazamiento y el reclutamiento forzado, de secuestros, y otras violaciones graves de derechos humanos (Ortega 2011)., cuyas consecuencias al interior de los núcleos familiares son afectaciones en: "a) Las formas de relación e interacción al interior del grupo. b) El nivel de tensión y conflicto emocional entre los miembros. c) Cambios en la dinámica de roles y funciones. d) Fragmentación de



los vínculos. e) Redes externas de apoyo social y afectivo." (Gómez 2006), además de elevados indicadores clínicos en estrés postraumático, ansiedad, trastornos psicóticos en general y depresión (Ibid 2006).

Ardila (2008), considera que la psicología desde el enfoque de los derechos humanos debe tratar los procesos que transgreden la dignidad de las personas homosexuales y propone una acentuación en el papel de la familia de los individuos homosexuales, las repercusiones del ciclo vital humano y la interferencia de los prejuicios contra grupos minoritarios. Siendo entonces la sexualidad otro de los campos en los que pueden transgredirse los derechos humanos y en los cuales la psicología podría y debería participar en pro de favorecer la restitución de los mismos a las víctimas de tratos considerados crueles por parte del entorno cultural circundante. Este ejemplo muestra también como en un ámbito de la vida cotidiana tal como lo es la esfera sexual, pueden presentarse transgresiones, ciertamente en cualquiera de los campos de interacción humana podrían presentarse transgresiones a los derechos humanos, otro campo de acción que es supeditado a la restitución de Derechos Humanos es la psicología Política (Rodríguez 201; Parisi, Manzi & Pagnoni 2014) campo que ha obtenido avances en Costa Rica (González 2012) y Argentina (Parisi, Manzi & Pagnoni 2014). Este imperativo que sugiere la acción de la psicología en cualquier área de transgresión de los derechos humanos es también expuesto por



Ornelas (2008) como función esencial de la psicología comunitaria "se aborda una referencia a los derechos humanos de todas las personas, independientemente de sus problemáticas y vulnerabilidades." (ibid 2008) y a modo general también se plantea como ético de la psicología cualquiera sea su campo transversal (Ferrero 2000).

En el VI Congreso de Psicología Social de la Liberación se presentaron discusiones y reflexiones sobre los escenarios para el trabajo desde los derechos humanos (Díaz 2011). Especialmente la psicología de la Liberación ha criticado los alcances de la psicología Colombiana en asuntos de restitución de Derechos Humanos, a este parecer Toro (2019), señala al revisar la obra de Edgar Barrero: "El carácter sumiso que se impuso dentro de la psicología en Colombia frente a las prescripciones europeas y norteamericanas con sus designios de objetivación del sujeto y su contexto, no le permitieron acompañar y escuchar con atención las voces de un pueblo hundido en la impunidad, marcado por la injusticia, la desigualdad social y las muchísimas expresiones de vulneración de derechos humanos".

Dado que el enfoque del presente manual es educativo se sugiere que el foco de trabajo en el principio Ético sea la empatía. Aceptando la empatía un elemento clave en el proceso de aprendizaje de la ética (Pérez 2009); esencial en el desarrollo de las habilidades sociales, específicamente el Dialogo (Carpio 2019); fundamental para



la relación de ayuda con el otro (Redondo, Depaoli & D'Onofrio 2011); que facilita la autoeficacia, principalmente en las conductas prosociales: " consecuencias sociales favorables, apoyo social, una mayor auto aceptación, relaciones más positivas con los demás, mayor autonomía percibida, un sentido de dominio ambiental y propósito en la vida, y, por último, una tendencia hacia el crecimiento personal" (Diez & Sparrow 2019) evidenciable únicamente mediante el comportamiento (Goleman 2007).

Empatía

La definición de empatía ha sido también replanteada y ha presentado variaciones según los enfoques desde los cuales se le trata. Chambi y Centeno (2019) reúnen una definición en la que asocian aportes de varios autores "cuando hablamos de empatía nos referimos al saber ponerse en lugar del otro, es decir, participar en los sentimientos de las otras personas. López, Filippetti, & Richaud (2014) sostienen que la empatía personal es sentir lo que el otro siente en una determinada situación. También, es una acción que requiere la capacidad de comprender a otros (Guilera, 2008; Mejía, 2013; Quisberd & Calani, 2018)" Estos aportes, aunque tradicionales ignoran componentes psicológicos propios de los procesos empáticos.

Ya para el 2001 Kynyk & Olson encontraron que la mayoría de los proyectos de investigación dirigidos al estudio de la empatía, se habían acentuado en los aspectos



cognitivos o emocionales, y de su mutua interacción". Son precisamente los aspectos cognitivos y emocionales los elementos conativos dentro del proceso de las emociones. Esto ha permitido que se presenten definiciones diferenciadas entendiendo la empatía como procesos que se presentan en dos niveles diferentes: "La empatía cognitiva consiste en la habilidad de inferir el estado cognitivo y emocional de un individuo, basándose en la adopción de su perspectiva. A su vez, la empatía emocional supone una sintonización afectiva con ese estado, que se genera gracias a un acercamiento a su situación, y que sirve de guía en la elaboración intelectual que se realiza sobre él." Bellosta, Garrote, Pérez, Moya & Cebolla (2019).

Estas definiciones dejan claro que la empatía no corresponde a una imitación de emociones de hecho su gestión debe adecuada para que las mismas no malversen los procesos empáticos. Esta concepción implica una visión egocéntrica según la cual para que se produzca una empatía emocional la persona debe imaginar lo que sentiría si estuviese en una situación similar a la persona que estimula el estado empático y la interpretación del hipotético estado es lo que origina la empatía cognitiva.

Finalmente cabe acotar que al ser un proceso que se origina automáticamente acorde a la proclividad comportamental de cada sujeto carece de objetividad debido a los sesgos cognitivos presentes en cada persona (Kahneman 2012) lo que hace que las direcciones de los procesos de acercamiento al otro se den bajo una



óptica netamente personal y subjetiva. Bellosta, Garrote, Pérez, Moya & Cebolla (2019)

La empatía puede ser entonces una etapa inicial en el proceso de restitución de los derechos humanos en tanto la misma permitan un acercamiento a la experiencia de otros y sus estados de vulnerabilidad. La empatía juega un papel esencial en los procesos de educación para la paz y la tolerancia (Bastidas 2008) y los comportamientos ciudadanos prosociales (Lacarde 1997). Los análisis diacrónicos señalan por ejemplo el papel de la misma en las acciones colectivas tales como la legitimación de procesos estatales entre los cuales se cuentan la transgresión de derechos (Luke 1998, Navia 2019).

Respecto a aspectos concretos en la educación de la empatía como medio de consecución y mantenimiento de los derechos humanos, González & Jover (2016) señalan que: "El recorrido realizado incide en la necesidad de un modelo de educación moral que aúne afecto y cognición, y ayude a situarse frente al otro concreto sin perder por ello la posibilidad de apelar a horizontes generales de valor" donde la base de tal educación es la empatía y la consideración del otro como ser concreto que favorece la estimulación de la misma. La otredad, reafirman los autores debe desencajarse de categorías nominales que hacen referencia a grupos de poblaciones específicas (principalmente marginados) e invitan a que el proceso



educativo se dé de manera directa con el circundante. Esta postura está sustentada en Autores que como Okin (1989) o Hoffman (2000) que hacen hincapié en que la empatía debe ser la base para los procesos de mejora colectiva y acercamiento a los demás.

3.5 Principio de complejidad

“Las sociedades modernas están cruzadas por una diversidad de intereses, concepciones, puntos de vista, ideologías, proyectos, etc. Las diferencias de oficio, de riqueza, de educación, de origen regional, etc., construyen un escenario donde coexisten diferentes corrientes políticas” Salazar & Woldenberg (1997), a esto se refiere precisamente el principio de complejidad el cual reza que dentro de los procesos democráticos se encontrarán diferencias, diversidades, conflictos, posturas opuestas y puntos de vista que riñen mutuamente, pero esta pluralidad es un instrumento positivo que permite el desarrollo de la democracia y la enriquece una vez es desprendida de una visión negativa hacia la misma. (Toro 2017; Salazar Y Woldenberg 1997; Rubio 1996). Esto no obedece únicamente a la contemporaneidad y a la multiplicidad de posturas que históricamente llevo a los griegos a establecer el Ágora como espacio destinado a acoger este tipo de conflagración de ideas que desembocaron en el desarrollo de la “deliberación” como herramienta que permitía tomar lo mejor de cada punto de vista que lejos de negociar procura obtener el



mayor grado de satisfacción para todos los aportantes y alcanzados por las decisiones de impacto colectivo. (Toro 2017; Peisajovich 2014; Maíz 2001).

La conducta demócrata supone esfuerzos a nivel individual, cambios para consigo mismo y para con el otro, cambios que suponen la asunción de condiciones y la deconstrucción de actitudes que trunquen de alguna manera la deliberación (Zuleta 1995). La postura de Zuleta sobre la democracia ha sido considerada por autores como Valencia (2015); Gaviria (2015) o Parada (2010), sin embargo Elizalde (2016) sintetiza sus ideas sobre el comportamiento individual (La autorregulación del mismo) y su papel en la democracia: "la democracia implica la aceptación de un cierto grado de angustia, ya que la democracia es la aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo, y el pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien (...) la democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones de mundo, es enriquecedora y que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla (...) la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión autocrítica, disposición a oír al otro seriamente (...) la democracia implica igualmente la exigencia del respeto".



Es precisamente la variopinta multiplicidad de posturas la que obliga a la organización dentro del régimen democrático, organización que debe procurar la reproducción de ideologías de la mayor cantidad de grupos posibles, garantizar condiciones para que pueden participar de las dinámicas representacionales y en la constitución de políticas públicas. (Salazar & Woldenberg 1997)

La inclusividad dentro de la democracia se ha catalizado entonces como reto desde la terminación de la guerra fría, pero a finales de los 90s seguía siendo un reto para la mayoría de las "democracias" del momento (Rubio 1996), debido posiblemente a la dificultad inherente al proceso de representar las diversidades en los diferentes órganos y organismos estatales, la academia no ha sido homogénea dado que en asuntos de pluralidad hay múltiples teorías que han heredado incertidumbre en torno a su definición, pragmatismo, condiciones, criterios para dar la prioridad a unas posturas sobre otras (Contreras 2001). Esto añade a la democracia (principalmente en sus estados primarios) en una suerte de práctica que garantice de la manera más fidedigna posible la voz de cada grupo y represente sus ideales de manera organizada para ponerlas a juego y confrontación con las otras: la representatividad

De acuerdo con lo anterior la democracia debe procurar una reproducción de la multiplicidad de manera regulada y pertinente para la mayoría de personas (Salazar Y



Woldenberg 1997), pero los procesos democráticos deben obedecer y regirse por ciertos valores para evitar que sean malversados, los valores pueden variar según la postura de cada autor. A continuación, se presentan algunos que han sido considerados por parte de los autores del presente documento como esenciales, basados principalmente en la recopilación de Salazar y Goldemberg (1997), algunos principios no han sido incluidos por considerárseles modificables según condiciones culturales: a) principio de mayoría como metodología para tomar decisiones de alcance colectivo, b) legalidad como mecanismos que legitima en base a una criba y análisis ético la implementación de las acciones individuales, colectivas e instituciones y así como las normas legales sin recurrir a ninguna manera manifiesta o implica de absolutismo c) Derechos de las minorías que serán grupos que tienen los mismos derechos de participación y representación de que las mayorías por tanto pueden convertirse en mayoría de manera legítima sin ser suprimidos c) Igualdad lo cual significa igualdad ante la ley por sobre las diferencias estatutarias en cada uno de los grupos sociales d) Soberanía popular entendida como la manifestación de la voluntad aveniente de un quórum de representantes e) Representatividad que surge de la imposibilidad de que cada ciudadano incida políticamente en la discusiones incluso a nivel local, razón por la cual la figura de intermediarios es necesaria ante la falta de un mecanismo que permita esta



participación democrática directa (falta que ha ido solucionándose progresivamente mediante la intromisión de nuevas doctrinas políticas como el "Desing Thiking", "Método Feeling" o el "Gobierno Abierto") además de desembocar en el desarrollo de instituciones representativas, cuya fuente y finalidad debe ser la voluntad ciudadana, de esta manera el conflicto (indefectible en la democracia) encuentra una rambla para su solución.

La democracia ahora representativa puede favorecer la proliferación de ciertos grupos considerados "vulnerables". Kymlicka (1995), señala 4 tipos de grupos considerados "vulnerables": "a) grupos desfavorecidos que requieren «derechos especiales de representación» pero con alcance temporal no permanente; b) grupos de inmigrantes y grupos religiosos que requieren «derechos multiculturales» de modo permanente, ya que tales grupos están interesados primordialmente en mantener su identidad al incorporarse a la organización estatal; y c) Minorías nacionales que requieren «derechos de autogobierno» de modo permanente, ya que tales grupos no persiguen estar mejor representados políticamente, sino que les sea transferido el mayor grado posible de autogobierno" Kymlicka, W. (1995) en Rubio (1996). Esta identificación no pretende condenar ni aprobar los diferentes grupos, obedece a una función netamente taxonómica.



“Los diagnósticos y las iniciativas de las diferentes corrientes organizadas no sólo tienen el derecho de expresarse sino la necesidad y la obligación de competir entre ellas, para establecer cuál resulta la más pertinente de acuerdo con el criterio de la mayoría.” Salazar Y Woldenberg (1997). Esto reafirma la necesidad más que la opción de hacer de la tolerancia un componente ineludible de la convivencia democrática.

Finalmente, Elizalde (2016), señala algunos aspectos que deben considerar el desarrollo de las democracias actuales: «la escala humana», «La emergencia de la multiculturalidad», «El aumento del capital social», «el problema no resuelto de la inclusión».

Todas las contemplaciones anteriores conllevan a considerar a dos partes para el trabajo desde el ámbito psicológico:

1. La Tolerancia debido a que es “uno de los pilares más importantes de la estructura democrática moderna” (Araos 2008), pues es base ética del reconocimiento de la diversidad (Cisneros 1995), específicamente implica el reconocimiento del derecho de todo ciudadano de expresarse, de externalizar sus opiniones, de votar (Aguilar 2018; Schmelkes 2009), por tanto “garantía de la libertad y de la igualdad” (Araos 2008). El desarrollo de



la tolerancia como un valor deseable en la construcción de la identidad personal favorece a la construcción de la cultura democrática Gallardo (2009) y puede formarse pragmáticamente desde las aulas (Torres & Florencio 2019; Crespo, Mejías, Rodríguez Y Parages 2018), esto es posible a que es un efecto del intercambio democrático (Cisneros 1995), por esto es necesaria para la convivencia democrática (Megías, Rodríguez Y Parages 2018; Vila 2009).

2. La estimulación de la criticidad como facilitador del proceso de discernimiento en los ámbitos subyacentes de la representatividad (elecciones). Este tópico ha sido desarrollado en el primer principio.

Tolerancia

El concepto de la tolerancia como cualquier otro constructo nacido de las filosofías no fácticas ha presentado cambios diacrónicamente (Torres 1985). Las condiciones que favorecen la tolerancia han pasado también por variaciones filosóficas que se han centrado en síntesis en la epistemología de su operacionalización (ibid 1985; de Lucas 1992). Sin embargo, los puntos comunes en las concepciones de la tolerancia son señalados en la segunda definición de la RAE: "Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias." Esta definición no implica una neutralidad en el comportamiento de quien ejecuta la



conducta tolerante, y deja ver que existe una discrepancia, ya que se tolera precisamente aquello que no concuerda con los estados iniciales de quien tolera.

La tolerancia según Nicholson (1.985), se presenta bajo circunstancias específicas: cuando una persona "A" omite por determinadas razones, intervenir en contra de la acción "Y" de una persona "B" a pesar de que "Y" lesiona una convicción relevante "X" y "A" tiene y puede actuar en contra de Y (Nicholson 1985 en Smith 1992), estas condiciones pueden resumirse de la siguiente manera: "la virtud de abstenerse de ejercer el poder sobre la conducta u opinión de otros, aunque éstas se desvíen de lo que uno considera importante y aunque se desapruébe moralmente. [...] El ideal moral de la tolerancia no requiere que quien tolera reconozca ningún mérito en las opiniones que desapruéba; pero debe respetar la personalidad de quienes son portadores de tales opiniones, y tratarlos como agentes morales cuyos puntos de vista pueden ser cuestionados y discutidos, y como personas capaces de modificar tales puntos de vista a través de argumentos racionales" Nicholson (1985) en Tejedor (2019). Esta Síntesis que es a la vez la definición del propio Nicholson dilucida la existencia de varios componentes dentro de la tolerancia reafirmando que tolerar no es sinónimo de aceptar las ideologías ajenas.

La acepción de autores como Nicholson del concepto ha desembocado en concepciones del término orientadas, donde varía la naturaleza objetivada del



estímulo que hace conativo la conducta tolerante. Vázquez (2003) aporta una definición de tolerancia donde expande estas acepciones y formaliza la "tolerancia a la diversidad" modalidad de la tolerancia considerada para el desarrollo del actual programa. Vázquez (2003) considera tres dimensiones que integran el constructo: Cognitiva, Afectiva y Comportamental. La dimensión cognitiva se refiere a las creencias preconcebidas respecto a los diferentes grupos que conforman la pluralidad social, estas creencias giran en torno a las características identitarias que agrupan las colectividades (jergas, religiosidad, género, ideología política...). Afectiva que tiene que ver con las valoraciones que se hagan respecto a las características del mismo grupo y las reacciones emocionales que obedecen a la predisposición que tiene la persona. Conductual que se refiere al comportamiento evidenciable de la persona respecto al grupo específico.

3.6 Principio de lo público

El último de los principios señalados por Toro (2007), corresponde al principio de lo público "Lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad." Toro (2007), señala que algo adopta la cualidad de público cuando no representa diferencias en la calidad para quienes acceden, no cuando se construye con recursos públicos, hace hincapié mediante ejemplos que un bien puede ser verdaderamente público en tanto garantice una igualdad de condiciones en su

Programa de Intervención Psicosocial en Democracia



prestación, para las personas "Nadie podría imaginarse un acueducto que por unos sectores de sus redes brinde agua contaminada y por otros sectores brinde agua potable, porque el agua es un bien público." Entonces conceptos como la inclusividad y la pluralidad son regentes de este principio.

Pero el principio de lo público no es una parte de la democracia, sino la máxima por excelencia de la democracia donde se conjuntan los principios anteriores y se expresan en el comportamiento social, y es desde aquí desde donde cobran sentido la lógica de los comportamientos prosociales generales y específicos desde la acción colectiva o la particular (Garretón 2001; 2002). La concepción de la democracia como medio inacabado para procurar el bienestar colectivo gestionando gradualmente avances a nivel conceptual, metodológico, aplicativo o de otra índole que permitan mantener la esencia de deliberación y participación sobre y en los asuntos públicos respetivamente estimulando para esto conductas autónomas e independientes de cada persona que se delimitada por las demás autonomías bajo cualquiera que fuese la expresión cultural e idiosincrática repercutirá consecuentemente en desarrollos sistemáticos de la misma (Schemelkes 2009; Toro 2007; Putman 1994).

Las definiciones a este respecto han sido analizadas desde los tiempos de los primeros esbozos de la democracia misma. Las definiciones y postura de Platón Y



Sócrates (explicitadas por Sancho 2001), se enfocan esencialmente a los temas gubernamentales y sobre todo los electorales, de hecho, las posturas que consideran la democracia como cosmovisión con valores intrínsecos son relativamente contemporáneos por ejemplo Abellán (2008) manifiesta que "La democracia presenta (...) una cualidad importante: ayuda al bienestar de la mayoría, no al bien de todos, pero sí al de la mayoría", aunque autores clásicos hacían aproximaciones a este tipo de democracia, Tocqueville señalaba que la democracia era un manera (la concebía en función instrumental) de fomentar la participación ciudadana y procurar el mayor bienestar posible a los ciudadanos (Tocqueville s/f en Sartori 2019), Tocqueville también crítica el funcionamiento del sistema electoral tradicional (para sus tiempo) principalmente "la pasionalidad" al momento de votar por parte de los electores, señaló también la excesiva libertad y el poco control ejercido sobre los gobernantes. (Ibid 2019). La percepción del sistema electoral de Tocqueville deja por fuera valores intrínsecos democráticos.

Otros Autores también considerados clásicos como John Stuart Mill que ya agregaba elementos axiológicos a su concepción de democracia como la solidaridad y la ética, consideraba que la representatividad era un arma de doble filo pues aunque era "la mejor forma de gobierno posible" esta representatividad estaría regida por el nivel de desarrollo de la comunidad electora lo cual quería decir que si el pueblo



no estaba demasiado "desarrollado" podría tomar decisiones "autolesivas" en las elecciones que afectarían a la comunidad. (Stuart Mill en Guisán 2008).

Además de Tocqueville o Mill muchos otros autores expresaron y expresan las falencias del sistema electoral, asunto generalmente criptogénico. Entre Weber y Downs autores del siglo XX existe similitud en elementos conceptuales y la ausencia de elementos culturales específicos para explicar el comportamiento electoral (foco de su definición de democracia), Weber reafirma de elecciones para reproducir ideologías a nivel gubernamental en pro de una representatividad inclusiva, Downs, se refiere a los partidos y movimientos políticos no como sociedades civiles en busca de promover sus ideologías sino como entidades cuya prioridad es buscar el poder y mantenerse en cargos públicos. (Downs y Weber en Rodríguez 2015).

"Schumpeter considera necesario abandonar el concepto de democracia como gobierno del pueblo por sí mismo y sustituirlo por otro que se corresponda mejor con el potencial de racionalidad real de la masa de la población." (Schumpeter en Abellán 2008). De la postura de Schumpeter al mismo tiempo que la explicación textual puede decirse entonces que la democracia no tiene que ver esencialmente con las votaciones y demás componentes de las dinámicas electorales, por lo que integrar valores democráticos para el complemento de la misma resulta una tarea implícita en tanto se busque un encajamiento con una concepción más humanista.



En este principio reaparece la figura del "intermediario" tratado en el principio anterior, pero no es el único agente social que contribuye a la formación de democracia en contextos geopolíticos. El papel de los agentes sociales que participan en los asuntos públicos ha obedecido a una variedad de directrices generalmente politizadas así, desde las vísperas de la revolución francesa.

Robespierre proclamaba: "La democracia es un estado en donde el pueblo soberano, guiado por leyes que son obra suya, hace él mismo todo aquello que puede hacer y a través de delegados todo aquello que él mismo no puede hacer" (Robespierre en Abellán 2008). Karl Marx y Friedrich Engels en una de sus obras más divulgadas señala lo que considera un sublime ejemplo de democracia representativa funcional, en donde sin señalarlo explícitamente partiera que se han desarrollado de cierto modo y hasta cierto punto los principios señalados por Toro (2007), la visión mecanicista de Marx elogiaba las contingencias procedimentales que había desarrollado tal comuna en los que los agentes (en este caso representante) presentaban falencias, Marx además sugería extender tales contingencias al resto de la comunidad europea del momento. (Marx & Engels 2010)

"Las decisiones sobre asuntos públicos (ya se trate de armas nucleares o de la pobreza, de la seguridad social o la salud) (...) requieren, implícita o explícitamente, formular juicios de carácter tanto moral como instrumental. Tales decisiones no



están ni pueden estar referidas estrictamente a los fines, aunque tampoco pueden estar referidas estrictamente a los medios. No es intelectualmente defendible la postura según la cual las elites de la política pública (reales o presuntas), poseen un saber moral superior o mejores conocimientos específicos de lo que constituye el bien común. De hecho, tenemos motivos para suponer que la especialización, que es la base de la influencia de dichas elites, puede por sí misma perjudicar su capacidad para la formulación de juicios morales." (Dahl 2000 en Cuevas 2008). Esta defensa de la intromisión de la ciudadanía en los asuntos públicos pone a los ciudadanos como agentes participes de los procesos de construcción cultural.

El rol de estos agentes (elegidos popularmente o no) en un contexto de verdadera democracia, consiste precisamente en integrar elementos axiológicos y de desarrollo en cualesquiera sean los campos humanos que se requiera (Mockus 2000; Archibugi & Held 2012), entonces los agentes sociales pueden tomar la forma de las sociedades civiles, las ONG, las herramientas constitucionales o cualquier otro mecanismo que permita la participación ciudadana más allá de los escenarios electorales y que logre incidir saludablemente en grupos específicos de personas (Subirats 2005; Mockus, Ford, Wills & Quiroz 2002).

La participación ciudadana como concepto presenta constantemente nuevas acepciones y definiciones por lo que para efectos pragmáticos de ese programa se



adoptará la síntesis que hace Espinosa (2009) "la participación ciudadana -aun cuando no pueda decirse que haya una concepción unívoca del vocablo- nos remite al despliegue de un conjunto de acciones (expresión, deliberación, creación de espacios de organización, disposición de recursos) mediante las cuales los ciudadanos se involucran en la elaboración, decisión y ejecución de asuntos públicos que les afectan, les competen o, simplemente, son de su interés " esta definición coincide con la de Álvarez (2004) y con lo que Habermas llama la democracia republicana según la cual se entiende la política como una forma reflexiva de una convivencia moral, que concibe al ciudadano como participante en el diálogo público" (Habermas s/f en Abellán 2008).

Bustos (2009), describe un ejemplo de lo que pueden conseguir los agentes sociales cuya forma de expresión es precisamente la participación ciudadana que permite conseguir el empoderamiento comunitario y el desarrollo social, esta es una legítima expresión de una verdadera democracia dentro de un sector poblacional específico. Durston (1999); Zambrano, Bustamante & García (2009) Mareco, Rambal & Palacio (2018), son algunos de los múltiples ejemplos en los cuales la participación ciudadana apunta al desarrollo y procura el bienestar de una población específica dentro de los marcos de la democracia.



Conciencia social

El componente considerado como foco a desarrollar en el programa es la llamada "Conciencia Social" la Conciencia Social difiere de la responsabilidad social esencialmente por que la responsabilidad social está compuesta por una serie de elementos no especificados ni diferenciados del todo reservados principalmente a ambientes corporativos (Beltrán Iñigo & Mata 2014). La conciencia social no ha sido determinada como rasgo o atributo de personalidad desde el enfoque positivista. Sin embargo, existen aproximaciones teóricas coherentes que han solidificado el constructo y han permitido el desarrollo de programas para su estimulación y verificación a nivel comportamental como se expone a continuación.

La Red de escuelas de Aprendizaje (s/f), define la conciencia social como "la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y contribuir como sujeto a la comunidad que pertenecemos. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas como el respeto, la cooperación, las actitudes prosociales como la gratitud, la aceptación de las ideas y opiniones de los demás, la búsqueda y ofrecimiento de ayuda, la apreciación de las diferencias, entre otras. Requiere, además utilizar las habilidades de comunicación para interactuar de forma efectiva con los demás." Esta definición hace necesaria la existencia de otros componentes que propicien ese bienestar social, desde habilidades sociales hasta activismo



colectivo apoya la tesis según la cual la conciencia social no es un atributo específico sino el resultado de un número vagamente detallado bajo la lupa positivista.

De hecho, debido a la naturaleza misma del constructo sus concepciones tienen una orientación privilegiadamente subjetivista, por ejemplo, Gonzales (2008), la define como "Percepciones, ideas, imaginarios sobre las diferencias sociales e intereses de clases que se modifican de acuerdo con las dinámicas sociales, económicas y políticas en un contexto definido en tiempo y espacio". El desarrollo de la conciencia social requiere de una profunda sensibilización preferiblemente colectiva (Pizzolante 2009)

El elemento más asociado teóricamente a la conciencia social es La Moral, Segredo y Perdomo (2012) señalan que la moral "pertenece incuestionablemente a la conciencia social". Algunas interpretaciones moralistas llegan a suponer estados personales sobre los resultados de los procesos de identificación, interpretación y comprensión fruto de la conciencia social: "Si reflexionamos sobre los efectos de la conciencia social, nos damos cuenta que es parte de nuestra moral y como resultado tenemos la angustia de las injusticias, la intranquilidad por los que sufren, la pena por los que sufren violencia, el impulso de hacer algo por los desamparados. Es cuando nos agenciamos del dolor de los demás. (Campang 2018). Esa suposición



asume también que la conciencia social hace una evaluación del contexto al cumplir determinada circunstancia u obedeciendo a determinada condición. Separando el asunto moral la tesis de que la conciencia social puede obedecer a algunos criterios que estimulen su aspecto comportamental coincide con lo propuesto por Pizzolante (2009) quien además agrega que la conciencia social puede hacer parte del proceso de pensamiento general (ibid 2009).

Valenciana (2007), responsable de un programa de prevención en violencia señala que los elementos que componen y definen la conciencia social son: "Servicio, Conciencia Organizativa y Conciencia intergrupala" cuya síntesis consiste en a) identificación necesidades b) interpretar corrientes emocionales objetivamente c) comprender jerarquías tanto de los grupos con los que se comparten códigos identitarios como con los que no.

Las investigaciones de inclinación más positivista han analizado el comportamiento de la conciencia social en función de otras variables, por ejemplo, Zych, Beltrán, Ortega y Llorent (2018) encontraron una correlación positiva con el comportamiento prosocial y negativamente con conductas agresivas como el Bullying. Anderson, Thomas y Cunningham (1972) analizaron el desarrollo de la conciencia social con algunas variables socio-demográficas y socio-psicológicas en una muestra de consumidores, sus resultados sugieren que "a más nivel



socioeconómico mayor conciencia social"; "entre más alto sea su estatus (de la ocupación de la persona cabeza de hogar) tiene mayor conciencia social"; "entre menos edad tenga el consumidor adulto, muestra mayor conciencia social."(En comparación con la adultez media y tardía); "entre más conservador y dogmático sea el consumidor menos conciencia social demuestra"; "entre más posea un pensamiento cosmopolita manifiesta una mayor conciencia social" encontrando que el segundo grupo de variables tiene un comportamiento más sensible frente a la conciencia social. (Anderson, Thomas y Cunningham 1972 en Arredondo Maldonado Y De La Garza 2011)

El desarrollo de la conciencia social (al ser transmutable Gonzales 2008; Pizzolante 2009) permitirá determinar las directrices que guían el comportamiento de cada persona en la colectividad (Pérez 2008) y favorecerá una predisposición a la integración de realidades particulares y a aunar esfuerzos en favor de atender las prioridades comunes en cualquier contexto donde se consideren asuntos públicos (Pizzolante 2009; Campang 2018; Red de Escuelas De Aprendizaje s/f). Esta apreciación no es necesariamente reciente ya para 1995 Arango la postulaba como una de las finalidades de la Investigación Acción Participativa (IAP): "desarrollar la conciencia social, ideológica y política de la comunidad." (Arango 1995 en Rodríguez, Moya, Quiroz, Reyes y Duque 2018).



Marco Legal

El presente manual está enmarcado legalmente por las siguientes leyes colombianas que facultan el trabajo concerniente a la temática a tratar:

- **Constitución Política de 1991:** Se le atribuyó la responsabilidad a la educación con respecto a la formación para la paz y convivencia con el objetivo de educar ciudadanos que respeten la ley, diversidad y diferencias con formación democrática, con capacidad de resolución de conflictos de forma pautada sin utilizar la violencia.
- **Ley 115 de 1994:** En síntesis, establece como finalidad de la educación una formación que tenga como base el respeto a la vida, derechos humanos, paz, principios democráticos, y ejercicio de la tolerancia y la libertad.
- **Ley General de Educación:** Esta ley define objetivos comunes para todos los niveles de educación destacando proporcionar formación sólida en cuanto a ética y moral, fomentar la práctica al respeto de los derechos humanos.
- **Decreto de 1860 Ministerio de educación:** Los manuales de convivencia escolar deben establecer pautas y objetivos encaminados a normas de conducta que den garantía al respeto y a la oportuna resolución de conflictos.



- **Plan decenal de educación:** Su tema principal es la educación para la convivencia, paz y la democracia, presenta como desafío para la educación nacional el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana, para tal fin presenta como estrategias construcción de reglas, forjar cultura y ética que posibiliten por medio del diálogo, el debate democrático y la tolerancia y la solución de conflictos.

Diseño Metodológico

1. Construcción social del conocimiento

El término de construccionismo social corresponde a una teoría sociológica y psicológica del conocimiento el cual considera que los fenómenos sociales se desarrollan particularmente desde contextos sociales.

Berger y Luckmann (1986) sostienen que "todo el conocimiento, incluyendo el sentido común, el conocimiento más básico tenido por firme de la realidad diaria, se deriva y es mantenido por las interacciones sociales. Cuando las personas interactúan, comprendiendo que sus opiniones de la realidad están relacionadas, y como ella actúa sobre esta comprensión de su sentido común, la percepción de realidad se refuerza."



Puesto que este conocimiento del sentido común es negociado por la gente; caracterizaciones humanas, significado e instituciones sociales se presentan como parte de una realidad objetiva. Es en este sentido que puede ser dicho que la realidad es construida socialmente.

2. Modelo de aprendizaje experiencial

Teniendo en cuenta que, Según Kolb (1998) "la experiencia se refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender", se considera conveniente para la presente propuesta, realizar una intervención desde el modelo de aprendizaje experiencial, el cual se ha modificado. Teniendo en cuenta esto, se han creado modelos que agregan o quitan fases teniendo como base la propuesta de Kolb. Para este caso se usará el modelo de 5 fases adaptado por Rodrigo M., Marquez M., Martín J. (2010).

Es por eso que se requiere elaborar actividades que promuevan la participación entre los jóvenes, dinamizando así las intervenciones, por medio del intercambio de experiencias entre quienes participen de estas sobre los temas que allí se lleven a cabo, considerando la lógica planteada por Kolb (1998), en la que establece el proceso de aprendizaje en 5 etapas agrupadas en dos fases:



Fase impersonal

- **Introducción:** presentación de información nueva o con la que se piensa modificar el pensamiento. (parte educativa) el facilitador da la información que se considera pertinente.
- **Observación de alternativas:** es la fase en la que los participantes proponen alternativas diferentes para la solución o construcción del conocimiento.

Fase personal

- **Explicitud de la forma de actuar:** En esta fase se moviliza a los participantes a identificar su criterio frente a la temática tratada.
- **Análisis de consecuencia:** se analizan las consecuencias de comportamientos y actitudes frente a la temática desde un punto de vista impersonal y personal.
- **Compromiso de cambio:** A partir de la información brindada y del análisis contextual y de consecuencias se genere una sensibilización que impulse comportamientos en pro de la construcción de democracia.

A continuación, el siguiente gráfico explica de forma resumida el proceso de la metodología experiencial:





Fuente: Elaboración propia

3. Población

El presente programa se encuentra dirigido a profesionales en el trabajo con colectividades (psicólogos, sociólogos, profesores, pedagogos, filósofos, trabajadores sociales y profesiones afines), a los que se sugiere desarrollar privilegiadamente con jóvenes estudiantes de media secundaria. Considerando la sugerencia del instituto interamericano de derechos humanos (2003):



La Educación para la vida en Democracia implica la construcción de relaciones interpersonales de tolerancia, respeto, diálogo y reconocimiento mutuo de derechos y de responsabilidades. En este sentido, la escuela es un espacio propicio para desarrollar un estilo de convivencia basado en estos valores. La vida en la escuela puede convertirse en una oportunidad para que niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, madres y padres de familia, conozcamos, practiquemos y vivamos los derechos humanos y los valores democráticos. (p.12)

La democracia entendiéndose como una forma de vida, pretende la formación de seres humanos con competencias, actitudes capaces de fomentar una convivencia en sociedad respetando los derechos e intereses de otros y los comunes para lograr el bienestar de todos. Es así como los principios democráticos entran a desempeñar un papel importante en este proceso ya que son las bases en las que se cimenta este concepto, son la estrategia que la educación debería tomar en cuenta en los procesos de formación democrática. Son entonces, los planteles educativos, espacios en los que el ser humano transcurre parte de su vida, y donde se generan espacios de aprendizaje y formación de conocimientos no solamente intelectuales sino también de habilidades para la vida.



4. Indicaciones generales

- Se sugiere aplicar al programa a estudiantes de media secundaria preferiblemente de un mismo grado escolar; ya que al presentar un nivel educativo similar favorecerá el desarrollo colectivo de las competencias.
- Se sugiere desarrollar el Programa de Intervención Psicosocial en Democracia.

Actividades



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN DEMOCRACIA



El camino a la Democracia



Principio de Complejidad

Principio de lo Público

Principio de Incertidumbre

Principio ético

Principio de Secularidad

Principio de Autofundación

Primera Sesión

Objetivo	Estimular competencias argumentativas y dialógicas a través de la justificación o rechazo de ideologías. Página 68		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Activación fisiológica "Pases coordinados"	15 min	1 Pelota blanda de cualquier tamaño (2 o más pelotas a consideración del facilitador)	<p>Todos los integrantes deben formar un círculo y mantener la misma distancia de separación, se iniciará caminando y pasándose el balón en sentido contrario a la dirección de desplazamiento, quien tenga el balón en las manos deberá mencionar una palabra perteneciente a un campo semántico, si una persona se queda en silencio por más de cinco segundos o menciona una palabra incorrecta, el grupo cambiará la posición de desplazamiento y por ende también la del balón. La velocidad de desplazamiento deberá ir aumentando progresivamente a medida que el facilitador lo indique. Después si las condiciones lo permiten se adicionará una segunda pelota, y luego una tercera.</p> <p>Nota: Debe señalarse que antes de lanzar el balón quien lo lanza debe esperar que el compañero este posicionado para recibirlo.</p> <p>Campos semánticos: Son considerados campos semánticos el conjunto de elementos que comparten rasgos característicos o pertenecen a un mismo grupo (los elementos de los campos semánticos</p>



			<p>son nominales). Campos Semánticos Sugeridos: Colores, países, verbos, comidas, bebidas y electrodomésticos.</p> <p>Los campos semánticos pueden ser propuestos por el facilitador considerando que sus elementos sean nominales.</p>
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	<p>Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente</p>	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos- si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está, como proceso superior a dar una opinión infundada.</p>
Presentación del Programa	20 min	<p>Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere</p>	<p>El facilitador expondrá el contenido del programa, explicando el concepto de la democracia, su incidencia, y la justificación del programa. Tales conceptos están expuestos en el cuerpo teórico del documento, también puede remitirse al documento "Educación para la democracia" de "José Bernardo Toro" disponible en el repositorio</p>



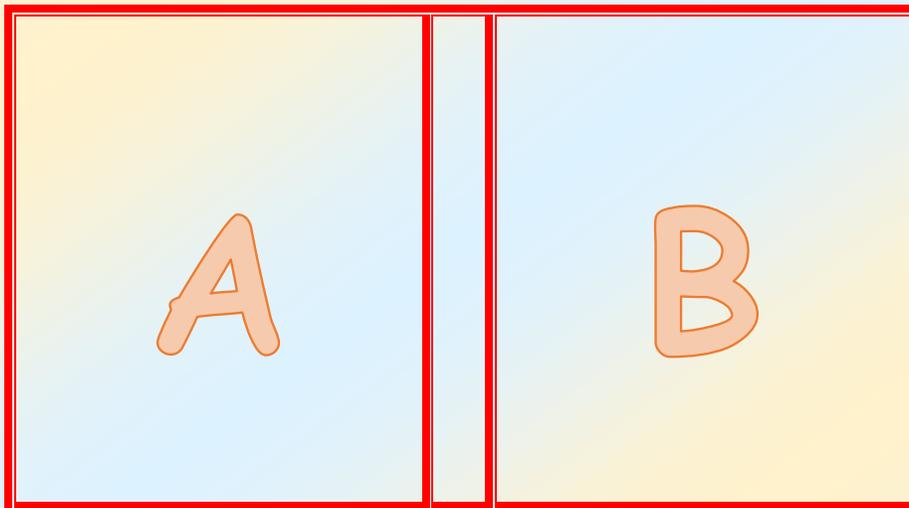
		más pertinente	digital de la "Organización de Estados Iberoamericanos" (OEI).
Actividad Central "Debate"	30 min	Cartas de Situaciones, Cartas de Respuesta (Ver Anexo 1)	El facilitador hará que los participantes se enumeren de 1 a 4 distribuyéndose así en grupos con aquellos que tengan su mismo número. Posteriormente los ubicara de tal manera que puedan presentarse 2 debates, seleccionando dos grupos para cada uno de ellos, (se sugiere acomodarlos en dos filas donde puedan mirarse frente a frente o en círculo, pero los integrantes del mismo grupo no deben separarse), luego leerá una de las tarjetas y uno de los grupos debe presentar argumentos en favor de la postura A y otros en favor de la postura B, las mismas se distribuirán al azar. Ningún debate podrá tomar más de 10 minutos. El facilitador solo podrá participar para llamar al orden en caso de que lo considere necesario.
Retro-alimentación	5 min	No aplica	El facilitador inicia recogiendo algunas opiniones de los participantes, luego hará hincapié en los patrones verbales usados por los estudiantes, finalmente invitará a no incluir en los procesos de argumentación determinismos, generalizaciones., reduccionismos, adjetivaciones, ni suposiciones.



<p>Sofía reclama porque sus padres no le permiten regresar de las fiestas después de las ciertas horas en la noche, pero, a su hermano Felipe quién es tres años menor no le ponen restricciones.</p> <p>A. Respaldan la decisión de los padres de Carmen.</p> <p>B. Comparten el reclamo de Carmen.</p>	<p>Carmen discute con su hermano Eduardo, luego de que él intentara ingresar a su padre quien padece una enfermedad mental, en un asilo para ancianos ya que no pueden cuidar de él.</p> <p>A. Apoyan la iniciativa de Eduardo.</p> <p>B. Apoyan la postura de Carmen.</p>
--	--

Anexo 1. Tarjetas de casos

Tarjetas de respuestas



Segunda Sesión			
Objetivo	Exponer la incidencia del propio comportamiento en los procesos de acción colectiva en los cuales se hace parte.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Integración grupal "La palabra mágica"	10 min	No aplica	<p>Todos los integrantes se distribuirán en grupos de 6 personas, cada grupo deberá seleccionar uno de sus integrantes que será separado de los otros, los 5 restantes deberán tomarse de gancho por los codos de tal manera que se forme un círculo, se les indicará que el otro compañero intentará entrar y para evitarlo la manera más eficiente es girando, sin embargo, deberán dejarlo entrar si lo pide amablemente.</p> <p>Luego deben dirigirse a los participantes que han sido separados e indicarles que intenten ingresar y ubicarse en el centro del círculo utilizando cualquier método, pero los golpes e insultos están prohibidos.</p> <p>En los últimos minutos el facilitador preguntará a quienes intentaron ingresar que forma de entrar consideraron y por qué.</p>



<p>Socialización de las pautas de trabajo</p>	<p>5 min</p>	<p>Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente</p>	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera).</p> <p>Al final deberá preguntar si alguien está no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.</p>
<p>Actividad Central "Frases desordenadas"</p>	<p>30 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pupitres, escritorios o un lugar cómodo para los participantes. 	<p>El facilitador distribuirá a los participantes formando grupos de máximo 7 personas (puede recurrir a la enumeración o cualquier método de azar que facilite la diversificación de los grupos respecto a la actividad anterior). Cada integrante del grupo recibirá una frase que está desordenada, luego se darán las indicaciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una competencia y ganará el grupo que más frases, presente.



		<ul style="list-style-type: none"> • Frases recortadas y separadas (Ver Anexo 2) • Premios acorde a la población (estos pueden ser chocolates, o algún privilegio dentro del proceso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada integrante podrá armar su frase una vez el compañero que este a su izquierda haya terminado. • Ninguno de los integrantes que no esté en su turno de ordenar frases, podrá hablar, si llegase a hacerlo será descalificado de la prueba y por ende privara al grupo su frase. • Los demás integrantes pueden ayudar al integrante que este armando la frase siempre y cuando utilicen medios no verbales. • La frase estará correcta una vez el facilitador la revise y así lo determine, solo en ese momento el integrante a la derecha comenzará a armar su frase. <p>El facilitador puede colaborar en la construcción de las frases, indicando por ejemplo cuales partes son correctas y cuáles no. En los últimos minutos el facilitador recogerá algunas opiniones y comentarios que hagan los estudiantes al respecto.</p>
--	--	---	---



<p>II Actividad Central "Sin materiales"</p>	<p>Varía según el número de participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cordón largo para dos integrantes. • 1 Marcador, grafo o crayón de diferente color por cada 4 participantes. • 1 pliego de papel boom. Craft, cartulina o cualquier otro material que funja de lienzo por cada 4 participantes 	<p>Los participantes formarán grupo de 4 personas, puede recurrir a la enumeración o cualquier método de azar que facilite la diversificación de los grupos respecto a la actividad anterior) a cada grupo dará dos cordones y un marcador. Los grupos tendrán 5 minutos para pensar en un dibujo, frase, símbolo, estrofa o cualquier otra creación que simbolice la cooperación. Acto seguido deberán tomar el marcador mediante los cordones sin amarrarlos, solamente sosteniéndolos, cada integrante tomara una punta del cordón formado de esta manera una cruz sobre el papel, así deberán plasmar lo que habían decidido previamente. Cada 5 minutos deberán cambiar el marcador con otro grupo hasta que todos los grupos hayan usado todos los colores.</p> <p>Finalmente, los estudiantes elegirán la que consideren la mejor representación. El facilitador recogerá la descripción de experiencias respecto al desarrollo de la actividad.</p>
--	---	--	---



<p>Retro- alimentación</p>	<p>5 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>El facilitador inicia recogiendo algunas opiniones de los participantes, luego hará hincapié en los patrones comportamentales experimentados por los estudiantes, finalmente invitará a excluir de los procesos de acción colectiva las disyuntivas que se hubiesen presentado en el desarrollo de la sesión.</p>
--------------------------------	--------------	------------------	--



Anexo 2. La caja de las Frases

- La democracia es una forma de ver el mundo.
- Todo orden social es construido.
- No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar.
- La democracia tiene que ser enseñada y tiene que ser aprendida, porque la democracia no es natural.
- La democracia contribuye a hacer posible los derechos humanos y la vida.
- En la democracia no existen los enemigos, sino los opositores.
- Lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad.



Tercera Sesión			
Objetivo	Identificar el papel de los juicios valorativos y las circunstancias externas en la constitución de realidad del otro.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Activación fisiológica "El otro"	15 min	Cada participante deberá llevar un trozo de papel y un bolígrafo para escribir en él.	Cada participante firmará el papel y en el consignará una actividad física que quisiera que alguno de sus compañeros hiciera, debe explicitar el nombre, el facilitador recogerá los papeles y leerá uno al azar, la actividad física la ejecutará la persona que ha firmado el papel. Después de ejecutar la acción el facilitador indagará públicamente sobre la causa de la pretensión inicial. La actividad se dará por finalizada después de algunas ejecuciones.
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente	El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.



<p>Actividad Central "Los demás"</p>	<p>40 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes diferenciadas impresas o proyectadas (Ver Anexo 3) 	<p>Se postularán 8 voluntarios o en su defecto se escogerán 8 personas dentro del grupo identificadas por los mismos participantes como líderes y serán sacados a parte del grupo e impidiendo que haya comunicación entre los mismos. Se explicará al grupo que no deberán mencionar palabra alguna en sino hasta el análisis final.</p> <p>Se hará pasar al primer voluntario y se le mostrará la primera imagen se le pedirá que trate de memorizar la mayoría de características posible, luego se le pedirá que se retiré y se hará pasar al segundo voluntario, se le darán las mismas indicaciones, luego se hará pasar al tercero y se le mostrara la primera imagen con las mismas indicaciones y finalmente al cuarto con la segunda imagen. Acto seguido se hará pasar a los cuatro (por esto es necesario que no sea posible la comunicación previa entre ellos) y se les pedirá que describan y expliquen la imagen que fue igual para todos a sus compañeros, en el siguiente orden: primero gestos faciales, luego el ambiente físico y finalmente características fácticas como los colores, es posible que se presenten polémicas entre los voluntarios.</p>
--	---------------	---	---



			<p>Luego se analizarán los comportamientos observados, como los métodos de persuasión y la dinámica dialógica usada, finalmente se reflexionará sobre el papel de las presiones sociales, hasta donde pueden estimular el propio comportamiento tales presiones, cómo el comportamiento influenciado puede hacer parte del grupo social y las contingencias que deberían presentarse ante los mismos. El ejercicio se repetirá con los siguientes 4 voluntarios</p>
<p>Distensión "Gimnasia mental"</p>	<p>10 min</p>	<p>3 ejercicios neuróbicos escogidos libremente</p>	<p>El facilitador indicará a los estudiantes los 3 ejercicios neuróbicos preparados, también puede adoptar algunos de los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Dedos diferentes" En la mano izquierda la yema del dedo pulgar deberá tocar cada una de las yemas de los otros dedos de manera ascendente, una vez haya tocado la yema del dedo índice deberá repetir el proceso, pero de manera descendente hasta llegar a la yema del dedo meñique, y luego deberá volver a subir. Paulatinamente se irá dando el mismo proceso en la mano derecha, pero iniciando en dirección opuesta, es decir desde la yema del índice hasta la yema del meñique. El movimiento será continuo y siempre debe presentar una dirección diferente en cada mano. El ejercicio terminará para el participante que pueda mantener



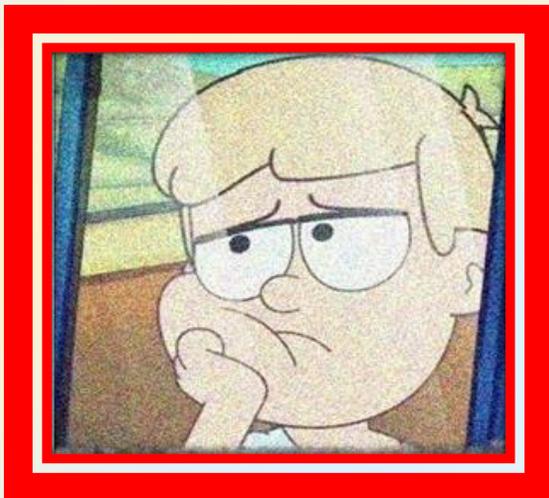
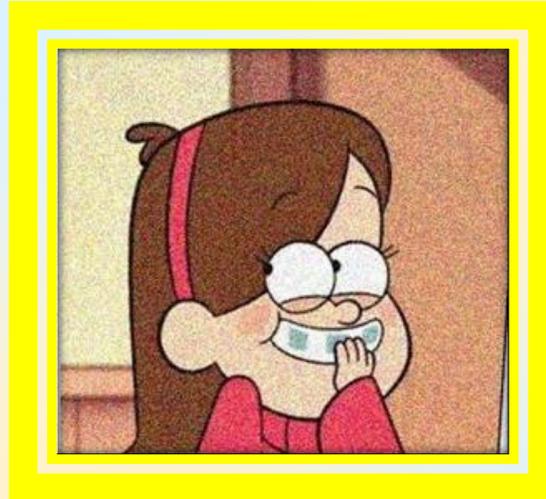
			<p>ambos movimientos simultáneamente durante 5 segundos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Paz y pistolas" comienza con la mano izquierda abierta y con la palma hacia afuera luego la mano será empuñada dejando levantados solo los dedo índice y corazón en simulación de una "V", a la par en la mano derecha se mantendrá empuñada verticalmente con el dorso hacia afuera mientras los dedos pulgar e índice se mantienen abiertos lo cual simulará una "pistola" que "apunta" directamente a la mano izquierda, acto seguido las manos deberán moverse adoptando la postura de la otra mano, de esta manera la mano izquierda adoptará la forma de "pistola" y la derecha la forma de "V", luego volverá a sus posición inicial quedando la izquierda con forma de "V" y la derecha con forma de "pistola", este movimiento será continuo. El ejercicio terminará para el participante que logre mantener el movimiento durante 5 segundos. • "Lanza y alcanza" La mano izquierda comenzará abierta con la palma hacia fuera y se empuñará únicamente el dedo pulgar, simultáneamente la mano derecha permanecerá empuñada con el dorso hacia arriba, pero con el dedo pulgar extendido, luego ambas manos cambiarán de postura y adoptarán la que tenía la otra mano, luego volverán a la postura inicial, este movimiento deberá ser continuo. El ejercicio
--	--	--	--



			terminará para el participante que logre mantener el movimiento durante 5 segundos.
Retro-alimentación	15 min	No aplica	El facilitador invitará a hacer un autoexamen invitando a los participantes a que describan las emociones que experimentaron y los pensamientos que tuvieron. El facilitador inicia recogiendo algunas opiniones de los participantes, luego hará hincapié en los patrones comportamentales experimentados por los estudiantes, finalmente invitará a excluir de los procesos de acción colectiva las disyuntivas que se hubiesen presentado en el desarrollo de la sesión.



Anexo 3. Imágenes diferenciadas



Cuarta Sesión			
Objetivo	Extender la consideración de los comportamientos de las demás personas a posibles causas como prevención de juicios valorativos a priori que degeneren en sesgo y distorsiones cognitivas.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Activación fisiológica "Risa ajena"	10 min	Cada participante deberá llevar un trozo de papel y un bolígrafo para escribir en él.	El grupo se dividirá en dos filas con igual cantidad de participantes "A" y "B" los integrantes de cada fila mirarán de frente a los integrantes de la otra fila, uno frente a otro. Durante un minuto la persona de la fila A uno deberá intentar hacer reír a la persona de la fila B usando cualquier método (contarle chistes, hacer muecas, menos hacerle cosquillas, y la persona de la fila B evitará reírse. Después de un minuto se invertirán los papeles, entre la persona de fila A y B, será descalificada la persona que se ría y deberá retirarse.
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente	El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.



<p>Actividad Central "Los demás"</p>	<p>50 min</p>	<p>Cartas de ejemplo (Ver anexo 4)</p>	<p>Los participantes se distribuirán en 4 grupos (el facilitador puede recurrir a la enumeración o cualquier método de azar que permita la diversificación de los grupos) cada grupo deberá dramatizar un caso distribuido al azar. Cada integrante dentro del grupo deberá representar un papel, aunque dentro de la tarjeta no estén explicitados.</p> <p>Luego de cada dramatización se realizará una suerte de conversatorio en el cual los observadores señalarán las características que consideran presenta cada uno de los personajes, luego se debatirá sobre como los rasgos, las condiciones sociales y culturales que influyen.</p> <p>Finalmente, el facilitador hará ver que los comportamientos suelen reproducirse bajo la influencia de las circunstancias y según la proclividad comportamental de las experiencias individuales.</p>
--------------------------------------	---------------	--	---



<p>Distensión "pájaros y jaulas"</p>	<p>10 min</p>	<p>No Aplica</p>	<p>El grupo se dividirá en equipos de 3 personas (el facilitador puede recurrir a la enumeración o cualquier método de azar que permita la diversificación de los grupos) dos de las personas se toman de las manos formando un círculo y serán las jaulas, en el medio se ubica una tercera persona que será el pájaro. Cuando el facilitador de la indicación - Cambio de pájaros - las personas que están tomadas de las manos las levantarán de manera que los pájaros puedan salir y meterse en otra jaula que solo bajará los brazos hasta que haya llegado uno de los pájaros. Cuando el facilitador indique - cambio de jaulas - las personas que están tomadas de las manos deberán ser quienes cambien de puestos y los pájaros permanecer estáticos. Finalmente cuando indique - cambio de todo - tanto jaulas como pájaros deberán cambiar de puesto. En cada cambio se eliminará al último pájaro y la última jaula en juntarse. La actividad terminará cuando queden pocos participantes o el tiempo acabe.</p>
--	---------------	------------------	---



<p>Retro- alimentación</p>	<p>15 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>El facilitador invitará a hacer un autoexamen invitando a los participantes a que describan las emociones que experimentaron y los pensamientos que tuvieron.</p> <p>El facilitador inicia recogiendo algunas opiniones de los participantes, luego hará hincapié en los patrones comportamentales experimentados por los estudiantes, finalmente invitará a excluir de los procesos de acción colectiva las disyuntivas que se hubiesen presentado en el desarrollo de la sesión.</p>
--------------------------------	---------------	------------------	---

Anexo 4. Tarjetas de situaciones

Patricia y Carlos tienen planeado contraer matrimonio, pero los padres de ella se oponen porque Carlos pertenece a una familia de diferente religión.

Arturo no habla a su amigo Emanuel desde que se enteró que su orientación sexual es homosexual.

Un colegio se niega a aceptar a un nuevo estudiante con discapacidad visual, puesto que la institución considera que no se encuentra preparada para educar niños con necesidades educativas especiales

Un grupo de enfermos terminales intenta pasar un proyecto de ley al congreso para elaborar una ley que autorice la eutanasia en el país.



Quinta Sesión			
Objetivo	Fortalecer las capacidades argumentativas y críticas en el ejercicio del diálogo.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica "El BUM"	10 min	No aplica	<p>Los participantes deberán formar un círculo mirando al interior, y deberán enumerarse en voz alta hasta llegar a algún múltiplo de un número seleccionado previamente y cambiarlo por la palabra BUM, por ejemplo, si el número seleccionado es 2 se realizará así: 1, BUM, 3, BUM, 5, BUM... si el número seleccionado es 3 entonces será: 1, 2, BUM, 4, 5, BUM, 7, 8, BUM...</p> <p>Cuando una persona no mencione la palabra BUM será eliminada y saldrá del juego, lo mismo si no menciona el número que le corresponde. Los números irán cambiando cada vez que alguien se equivoque, pero en ningún caso podrá ser superior a 5. La actividad finaliza cuando queden pocos integrantes o haya pasado el tiempo.</p>
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente)	El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está no está de acuerdo con alguno



			<p>de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.</p>
<p>Actividad central "Des-improvisando"</p>	<p>40-50 min</p>	<p>Lista de creencias (Ver Anexo 5)</p>	<p>El grupo se dividirá en parejas, el facilitador le proporcionará una creencia a cada persona, la otra persona deberá persuadirla para que cambie de parecer usando únicamente preguntas. Las preguntas se dirigirán al contenido que verbalice la persona que mantiene la creencia y no a aspectos personales. Una vez explicada la dinámica se recordará que, si en algún momento se dificulta hacer preguntas, puede solicitarse explicitaciones (¿Podrías decirme detalladamente...?), Causalidades (¿Por qué...? ¿A qué se debe eso?), pruebas (¿cómo puedes probar que es así?). La persona que responde deberá dar respuesta a cada una de las preguntas formuladas. El ejercicio acabará cuando se dificulte hacer una pregunta o responderla. Pasarán tantas parejas</p>

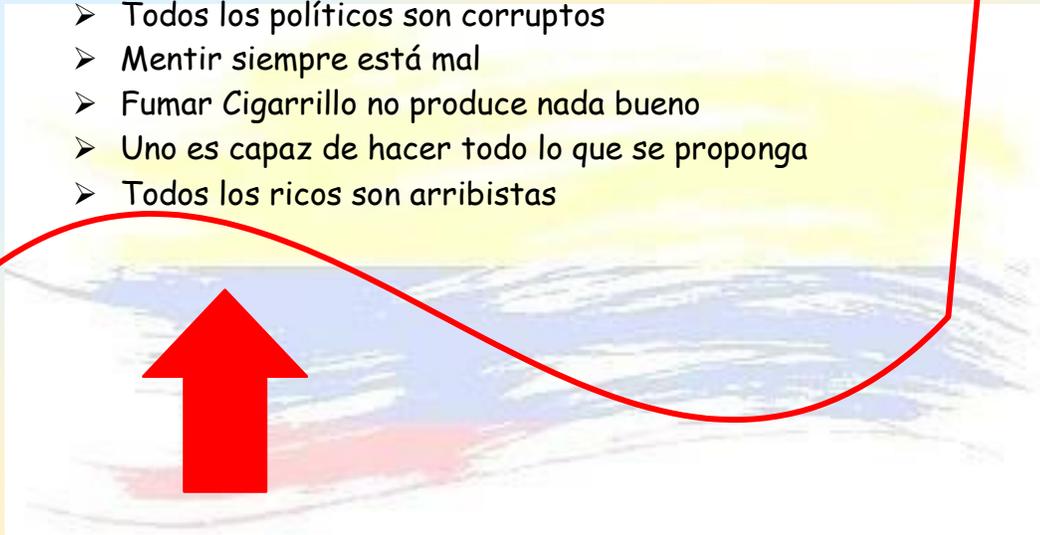


<p>II Actividad Central- Distensión "El escultor"</p>	<p>20 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>El grupo se dividirá por parejas, una persona fungirá ser escultor y la otra escultura por lo que la segunda se mantendrá estática, la finalidad es hacer que la persona "escultura" mantenga una postura específica y el escultor deberá conseguir esto únicamente dando indicaciones. La pareja deberá realizar este proceso mediante comunicación no-verbal por lo que no podrán hablar. Una vez pasado el plazo (6 minutos) la escultura conservará la posición por otros 30 segundos (esta razón deberá considerarla el escultor al moldear a su compañero) después de los 30 segundos el escultor será escultura y la escultura escultor y se repartirá el proceso.</p>
<p>Retro- alimentación</p>	<p>10 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>La retroalimentación de esta sesión se enfocará, en los patrones verbales observados durante la actividad de creencias, preguntándosele primero a los participantes lo que han observado y se enfatizará nuevamente en evitar utilizar en los procesos de argumentación determinismos, generalizaciones, reduccionismos, adjetivaciones, o suposiciones.</p>



Anexo 5. Baúl de las creencias

- La sociedad está mal y no tiene solución
- Si uno no duerme 8 horas diarias se enferma más fácil
- Nada puede cambiar si Dios no quiere
- Todos los políticos son corruptos
- Mentir siempre está mal
- Fumar Cigarrillo no produce nada bueno
- Uno es capaz de hacer todo lo que se proponga
- Todos los ricos son arribistas



Sexta Sesión			
Objetivo	Realizar una primera evaluación del desarrollo de las competencias centrales del programa.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica "El barco"	10 min	No aplica	<p>El grupo deberá situarse en círculo mirando hacia adentro, se da la indicación donde se explicita que cuando grite "popa" todos darán un salto al frente, cuando grite "proa" todos se todos darán un salto atrás, cuando grite "maremoto" nadie se moverá de su puesto.</p> <p>El facilitador gritará las palabras sin ningún orden específico y aumentará la velocidad entre ellas paulatinamente.</p> <p>El participante que se equivoque en el movimiento correspondiente será eliminado. La actividad terminará cuando queden pocos integrantes o cuando haya concluido el tiempo sugerido.</p>
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente)	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera).</p> <p>Al final deberá preguntar si alguien está no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si</p>



			alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.
I Pensatón: "¿Por qué Sócrates odiaba la Democracia?"	60 min	4 copias de "¿Por qué Sócrates odiaba la Democracia?" (Ver Anexo 6)	<p>El facilitador dividirá a los participantes en 4 grupos, a cada uno le permitirá una copia del texto "¿Por qué Sócrates odiaba la Democracia?" luego pedirá a cada grupo identificar los principales puntos criticados por el autor, luego, cada grupo deberá proponer soluciones definitivas a las mismas, luego los diferentes grupos expondrán sus puntos identificadas y las soluciones planteadas.</p> <p>De esta manera deberá presentarse espacio para el dialogo y la controversia entre los diferentes grupos.</p>
Distensión - "Relato vivo"	10 min	No aplica	<p>El facilitador comienza narrando las primeras palabras de una historia - "El Domingo por la tarde vi en el parque a un niño" - luego debe señalar a otra persona que continúe con el relato, y este a su vez deberá señalar a otra persona para que continúe con el relato, pero solo podrá hacerlo cuando haya introducido un nuevo personaje que no necesariamente debe ser humano a la narración en una situación específica y realizando una acción determinada, así como usando un conector entre los pedazos de la historia recibida y la propia. La actividad finalizará una vez el tiempo haya terminado.</p>



Retro- alimentación	10 min	No aplica	La retroalimentación esta sesión se enfocará, en los patrones verbales observados durante la actividad, luego se recogerá las diferentes definiciones que puedan tener respecto a la democracia como sistema de gobierno y se invitará a adaptarlo como cosmovisión.
------------------------	--------	-----------	--

Anexo 6. Texto ¿Por qué Sócrates Odiaba la democracia?

Sócrates tendría una experiencia catastrófica de primera mano con la tontería de los votantes. En el año 399 antes de Cristo el filósofo fue llevado a juicio con cargos inventados de corromper la juventud de Atenas. Un jurado de quinientos atenienses fue invitado para juzgar el caso y decidieron por un estrecho margen que el filósofo era culpable. Fue condenado a muerte bebiendo cicuta, en un proceso que es para los pensadores tan trágico como la condenación de Jesús ha sido para los cristianos.

Crucialmente **Sócrates** no era elitista, en un sentido normal no creía que sólo unos pocos debían votar, sin embargo, insiste que sólo aquellos que pensaban de manera racional y profunda sobre estos asuntos deberían permitírseles acercarse un voto.

Hemos olvidado la distinción entre la democracia, intelectualidad, democracia por derecho de nacimiento, le hemos dado el voto a todos sin conectar la sabiduría y Sócrates sabía exactamente a dónde nos llevaría eso: a un sistema que los griegos temían por encima de todos: **La Demagogia**. La antigua Atenas había tenido una dolorosa experiencia con demagogos. Por ejemplo, la figura del opulento Alcibíades, un hombre rico, carismático y astuto que erosionó las libertades básicas y empujó a Atenas a sus desastrosas aventuras militares en Sicilia.

Sócrates sabía muy bien como aquellos que buscan ser elegidos pueden fácilmente explotar nuestro deseo de buscar respuestas fáciles. Nos pide que imaginemos un debate electoral entre dos candidatos, uno que es como un doctor y otro que es como el dueño de una tienda de dulces. El vendedor dijo de su oponente:



- miren esta persona, ha realizado muchos males en ustedes, les causa dolores, les da pociones amargas y les dice que no coman ni beban cualquier cosa que quieran, nunca les servirá festines de muchas y variadas cosas apetecibles como yo lo haré -. **Sócrates** nos pide que consideremos la respuesta de la audiencia - ¿creen que el doctor podría responder a eso de manera efectiva? - la verdadera respuesta del doctor sería: - te causo problemas y voy en contra de tus deseos porque quiero ayudarte - Causaría escándalo entre los votantes.

Hemos olvidado todas las importantes advertencias de **Sócrates** en contra de la democracia, hemos preferido pensar que la democracia es un bien inequívoco, no como algo que es tan efectivo como el sistema educativo que lo rodea. Como resultado hemos elegido muchos dueños de tiendas de dulces y muy pocos doctores.



Séptima Sesión			
Objetivo	Empatizar sobre los comportamientos de los otros en situaciones que pudiesen crear reactividad.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica "Movidos de gancho"	15 min	No aplica	El facilitador ubicará cuatro puntos específicos dentro del espacio, uno lo más separado posible del otro y a cada punto le dará un número específico (1, 2, 3, y 4). Posteriormente El grupo será dividido en cinco equipos, todos formarán una línea donde se intercalarán las direcciones en la cuales miran los participantes, así uno mirará hacia adelante y quien está a su lado mirará hacia atrás. El facilitador dará un número y cada grupo deberá desplazarse lo antes posible hasta el sitio y volver, el facilitador dirá otro número y el acto se repetirá, progresivamente el facilitador aumentará la dificultad diciendo 2 y 3 números en el orden que considere, cuando un grupo complete 3 puntos será eliminado de la actividad. La actividad terminará cuando quede un solo grupo o cuando haya finalizado el tiempo.
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador	El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos -



		considere más pertinente)	si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.
Actividad Central "Mi propio ajeno I"	20 min	Lápiz y papel por cada persona	El grupo se dividirá en parejas, cada pareja deberá comentarse mutuamente una situación basada en sus experiencias personales en la cual hubiesen sido testigos o participes de una situación que hubiese afectado de manera negativa a una colectividad, sea esta una familia, un grupo de clase, una institución, un municipio... Este dialogo debe ser totalmente claro, el facilitador señalará que todas las preguntas dentro de la pareja son válidas. Posteriormente cada persona deberá consignar en su papel al menos tres especulaciones que podrían ser causa de ese compartimento. Finalmente, las anotaciones se intercambiarán en cada pareja.
Distensión "Diferencias"	15 min	Una serie de tres dibujos por persona (Ver Anexo 7)	Cada persona deberá encontrar las diferencias existentes entre dos caricaturas que conforman un solo dibujo. La actividad finalizará cuando las personas hayan encontrado las diferencias individuales de tres dibujos o hubiese finalizado el tiempo presupuestado.



<p>Actividad Central "Mi propio ajeno II"</p>	<p>40 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>Cada persona deberá interpretar la situación que le ha sido comentada pero la interpretación deberá iniciar desde las tres conjeturas que podrían explicar el comportamiento. Después de la interpretación la persona deberá comentar al grupo cuál de las conjeturas considera más apropiadas. La actividad finalizará cuando todos los integrantes hayan interpretado o cuando haya acabado el tiempo predestinado.</p>
<p>Retro-alimentación</p>	<p>10 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>La retroalimentación en primer lugar recogerá la interpretación de experiencias a lo largo de la actividad central. Luego se hará énfasis en comprender que los comportamientos de los demás no obedecen a actos absolutamente deliberados, razón por la cual se invita a la comprensión y mejoramiento antes que a la emisión de juicios valorativos.</p>

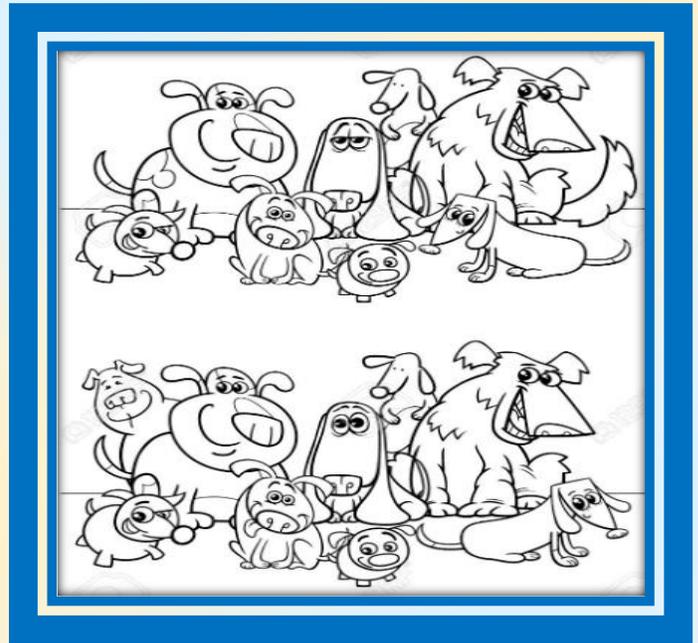


Anexo 7. Diferencias

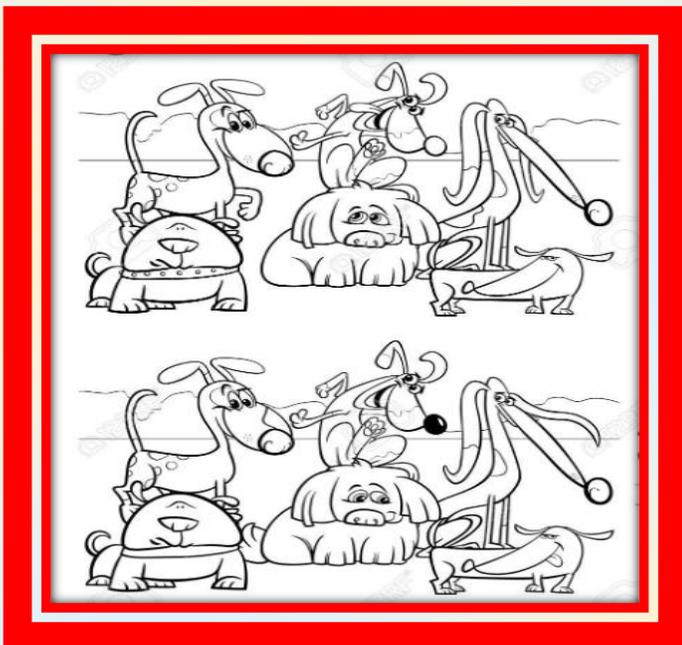
Dibujo 1. 7 Diferencias



Dibujo 2. 6 Diferencias



Dibujo 3. 10 Diferencias



Dibujo 4. 5 Diferencias



Octava Sesión			
Objetivo	Comprender el papel de la comunicación dentro de la construcción de acciones políticas prosociales.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica - Actividad Central "A una voz"	40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Vendas (u otro material similar) para cubrir los ojos de todos los participantes del grupo excepto 4 • Premios para $\frac{1}{4}$ del grupo, este puede ir desde una golosina hasta algún privilegio tal como la incidencia en otra de las actividades de la jornada. 	<p>El grupo se dividirá en 4 equipos, cada equipo seleccionará a un integrante que deberá guiar a los demás. Los demás participantes tendrán los ojos vendados y se les hará caminar durante 2 minutos de manera libre invitándolos a recorrer todo el espacio, a partir de ese momento deberán mantener absoluto silencio, dado que si hablan todo su grupo queda descalificado. Mientras tanto se les explica a las voces guías que deberán hacer que su grupo adopta un forma cuadrangular o rectangular con todos los integrantes dirigiendo sus miradas al interior de la figura, cada guía hablará a la vez y tendrá un minuto exacto para dar indicaciones, por lo que los tres minutos restantes deberá analizar las palabras que mencionará. Al final ganará el grupo que forme primero la figura. Si ninguno de los grupos ha terminado la actividad cuando el tiempo ha acabado la misma se dará por terminada.</p>



<p>Socialización de las pautas de trabajo</p>	<p>5 min</p>	<p>Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente)</p>	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.</p>
<p>II Actividad Central Inconexos</p>	<p>40 min</p>	<p>2 barras de plastilina por cada integrante</p>	<p>El grupo se dividirá en parejas, las parejas se sentarán en el suelo uniéndose espalda con espalda, cada pareja se ubicará lo suficientemente lejos de las otras para poder conversar con tranquilidad. Cada pareja deberá crear conjuntamente un elemento que ayude a un grupo poblacional específico, este puede ser personas con limitaciones físicas, profesiones similares, algún género, etc. Cada pareja se distribuirá la creación del elemento como considere. El elemento puede ser un artefacto biomédico, una ficha de información financiera, una frase, un símbolo, etc. Cada pareja tendrá 10 minutos para realizar su elemento, una vez pasado el tiempo tendrán un minuto más para juntarlo.</p> <p>Posteriormente deberán intercambiar de parejas y repetir el ejercicio. El tiempo restante se destinará a explicar al resto del grupo en que consiste el elemento</p>



			<p>construido colectivamente y como puede favorecer a un grupo poblacional específico.</p>
<p>Distensión "Letra escondida"</p>	<p>10 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>Se creará una historia colectiva en torno a un único personaje durante una única situación suprimiendo una letra previamente determinada.</p> <p>El facilitador comenzará describiendo un personaje y una situación, como consiga de la primera ronda no se podrá incluir palabras que lleven la letra "A", después del facilitador ira el participante que se encuentre a su derecha, y así sucesivamente.</p> <p>Si algún participante dura más de 5 segundos sin mencionar palabra alguna su compañero de la derecha tomará la palabra donde la dejó el anterior. Cada persona es libre de agregar las palabras que considere siempre y cuando aporte al menos una oración.</p> <p>La ronda terminará cuando una persona menciones una palabra con la letra que se pretende evitar, así comenzará una nueva ronda, pero esta vez con otra letra.</p> <p>Si se han usado ya todas las vocales se podrán combinar con una consonante por ejemplo "A" y "P" de esta manera no se podrán mencionar palabras que incluyan ninguna de estas letras. La actividad terminará una vez el tiempo haya finalizado.</p>



Retro-alimentación	10 min	No aplica	La retroalimentación en primer lugar recogerá la interpretación de experiencias a lo largo de la actividad central. Luego se hará énfasis en el papel de la especificidad de la comunicación en los procesos de construcción colectiva, y cómo el no hacerlo puede repercutir negativamente en el desarrollo de los procesos.
--------------------	--------	-----------	---



Novena Sesión			
Objetivo	Poner en juego el desarrollo de las competencias trabajadas durante el programa, permitiendo paulatinamente hacer una segunda evolución del programa.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica "Mate al tablero"	40 min	<ul style="list-style-type: none"> • 2 elementos que pudiesen ser usados como tableros portátiles (piezas rectangular es de madera, una caja de cartón, libros de pasta dura) • Conos deportivos o elementos imposibles de cubrir con los dos brazos y que no ralenticen el desplazamiento 	<p>El grupo será dividido en 2, cada grupo seleccionará a un portero, el cual deberá cargar en sus manos el tablero.</p> <p>El objetivo de la actividad es evitar que el tablero sea tocado por los integrantes del otro grupo, y al mismo tiempo intentar tocar el tablero del equipo contrario.</p> <p>El portero no podrá moverse en ningún momento.</p> <p>Al final ganará el equipo que menos toques haya recibido.</p>



<p>Socialización de las pautas de trabajo</p>	<p>5 min</p>	<p>Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente)</p>	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera). Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.</p>
<p>II Pensatón "Presupuestos participativos"</p>	<p>60 min</p>	<p>Tres pliegos de papel de tamaño grande</p>	<p>Cada Integrante cuenta con 89 millones lo cuales deberá distribuir dentro de los siguientes proyectos (Construcción del puente; reconstrucción del alcantarillado), para ello deberá considerar las siguientes situaciones:</p> <p><i>Construcción del puente</i> Debido a las fuertes lluvias de la última temporada invernal el puente sobre el Río Espumas ha caído y por tanto los habitantes de la vereda El Humedal han quedado absolutamente incomunicados hace 9 días, Los alumnos de secundaria no han podido asistir a sus clases, la comercialización de los productos producidos en dicha vereda ha sido imposible y los insumos ahí producidos han comenzado a escasear y el puesto de salud de tal vereda ha comenzado a agotar sus medicamentos. La construcción total del puente tiene un valor de 1397 millones. Ante este panorama se propuso como medida</p>



		<p>de contingencia provisional la implementación de un ferry que atravesase el río, sin embargo, debido a la temporada invernal no es 100% seguro.</p> <p><i>Reconstrucción del Acueducto</i></p> <p>Las lluvias han llevado al desbordamiento de las alcantarillas, las tomas de agua del alcantarillado y la planta de purificación han sido averiadas por la cantidad de agua y la represa municipal también amenaza con desbordarse, la red de tuberías ha colapsado. El arreglo se hace urgente debido a la suspensión hace 7 días del servicio completo en el municipio. Esto ha repercutido negativamente puesto que los depósitos de tanques familiares ya se han terminado, y en las escuelas y el hospital municipal el panorama es similar. Debido al tamaño del municipio, los puntos de avería y la urgencia con la cual debe reconstruirse la red de tuberías esta tiene un valor de 850 millones.</p> <p>Cada estudiante deberá dividir su cantidad de dinero en una de las dos obras posibles. Cada estudiante anotará en el pliego de cada obra la cantidad de dinero que destina a cada una de las obras, y deberá explicar a la asamblea de manera breve las razones por la cuales destina tal cantidad a tal obra, las razones pueden considerar cuestiones de tiempo, productividad, salud, derechos humanos, etc. En el papel deberá estar el montó final de cada obra, de manera que sea posible hacer</p>
--	--	---



			<p>constantemente una suma sobre lo que se ha destinado a cada una. En el último papel deberá haber un espacio para soluciones alternativas propuestas por los participantes, estas propuestas también podrán ser apoyadas. Si algún participante no está de acuerdo con alguna de las propuestas o argumentaciones podrá controvertirla y tendrá un espacio determinado según el tiempo disponible en el desarrollo de la actividad.</p>
<p>Distensión "Toque y salidas"</p>	<p>15 min</p>	<p>Una pelota blanda por cada 6 personas</p>	<p>El grupo se dividirá en equipos de 6 personas. La consigna es que 3 de estas 6 personas deberán pasarse un balón, usando únicamente las manos mientras los otros 3 deberán procurar quitárselos. Si en algún momento uno de los que procura quitar el balón lo consigue se invertirán los roles y ahora ellos deberán defenderlos, pero con la ganancia de que la persona que acaba de perder el balón se adicionará a su equipo. Bajo ninguna circunstancia está permitido el contacto físico directo, ningún jugador podrá tener el balón en su dominio más de 10 segundos.</p>
<p>Retroalimentación</p>	<p>10 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>La retroalimentación en primer lugar recogerá la interpretación de experiencias a lo largo de la actividad central. Luego se hará énfasis en la capacidad voluntaria de priorizar necesidades ajenas, la influencia de las mismas en las argumentaciones personales y la cooperación colectiva para las soluciones de necesidades compartidas.</p>



Decima Sesión			
Objetivo	Aplicar en un contexto y entorno real las competencias desarrolladas.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad central - "Necesidades ajenas"	65 min	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad debe realizarse en un espacio abierto concurrido (parque, hospital, asilo, escuela) • Lápiz y papel por cada participante. 	Los participantes deberán explorar y recorrer de manera individual el sitio durante el tiempo estipulado, la finalidad será buscar necesidades que sean compartidas por algún grupo de personas, o alguna situación que cause molestia sean tales necesidades de cualquier tipo de naturaleza (infraestructura, movilidad, relacional, interpretativa). Para determinar que su percepción es precisamente una necesidad podrán dialogar con las personas, de los lugares, acerca de los temas que consideren necesarios, pero el dialogo entre los participantes está prohibido.
Retro-alimentación	20 min	No aplica	<p>La retroalimentación en primer lugar recogerá la interpretación de experiencias a lo largo de la actividad central, luego se preguntará el cómo concluyeron que era una necesidad, la manera de obtener información de las personas, los sentimientos experimentados, las dificultades encontradas.</p> <p>Finalmente se dejará una tarea que consiste en plantear soluciones para las necesidades y problemáticas encontradas. Si dos o más participantes encontraron alguna necesidad en común</p>



			podrán presentar las soluciones de manera colectiva.
--	--	--	--

NOTA: Deben ser privilegiados los lugares con poblaciones vulnerables, esto para poder desarrollar los procesos propios del ámbito afectivo con mayor facilidad



Undécima Sesión			
Objetivo	Hacer una evaluación individual del desarrollo de las competencias aplicadas a la solución de un problema específico.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica "Tocador y tocados"	10 min	No aplica	<p>Uno de los participantes fungirá como tocador, su trabajo consistirá en tocar a los otros participantes, una vez que los toca, aquellos que son tocados se convierten también en tocadores, pero estos no pueden ejercer movimiento alguno.</p> <p>Cuando solo falte una persona por ser tocada, esa persona se convertirá en tocador y los tocados quedarán libres para ser tocados de nuevo.</p> <p>La actividad finalizará una vez el tiempo concluya.</p>
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente)	<p>El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera).</p> <p>Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.</p>



<p>Compartir de soluciones</p>	<p>No aplica</p>	<p>Cada participante expondrá sus ideas de la manera que considere pertinente y considerando los recursos con los que cuenta la entidad que ejecuta el programa</p>	<p>Cada participante(s) expondrá a los demás la solución planteada para cada necesidad.</p> <p>Los demás podrán hacer la cantidad de preguntas que consideren una vez haya terminado el participante de hacer su explicación.</p>
<p>Distensión "El pescador"</p>	<p>10 min</p>	<p>No aplica</p>	<p>El grupo se dividirá en 2 equipos y una persona no pertenecerá a ninguno de los equipos. Los equipos se distribuirán en el espacio y la persona que fungirá de pescador se ubicará en medio de ambos, el objetivo es intentar que cada grupo pase al lado contrario, cada equipo podrá lanzar solo una persona a la vez. El objetivo del pescador es evitar que este cambio sea posible, para esto deberá tocar a quien intente pasar, una vez toque a alguien este también será pescador. El pescador(es) solo podrá(n) moverse de manera horizontal y en línea recta. Los pescadores deberán constantemente decidir la manera más efectiva de "pescar" a los demás jugadores.</p>



<p>Presentación "Lienzo de acción política"</p>	<p>25 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede presentarse en diapositivas, impresiones, exponerse discursivamente o como el facilitador considere más pertinente) • Lienzo de acción política (Ver anexo 8) 	<p>El facilitador expondrá en lienzo de acción política como propuesta que facilita el trabajo de planeación de acciones políticas.</p> <p>Cada uno de los apartados del lienzo será explicitado. Posteriormente se invitará a los participantes a cribar sus soluciones según la estructura aportada por el Lienzo.</p> <p>Para finalizar se indicará que cada persona debe optar por una de las necesidades y exponer su solución el próximo encuentro en el Lienzo</p>
---	---------------	--	---

NOTA: El lienzo de acción política es una herramienta de libre acceso proporcionada por la entidad Metodología Feeling que permite preparar los procesos de acción política y ciudadana, en función de ideas, recursos y acciones. El facilitador también puede exponer otra propuesta que adopte la estructura del Bussines Model Canval, si así lo considera.

- El lienzo puede encontrarse en el repositorio digital de Metodología Feeling, en el apartado de descargas, específicamente en la "Escuela de Innovación Política".



- Para el desarrollo del próximo encuentro deben darse al menos dos semanas para el desarrollo del Lienzo.

Anexo 8. Lienzo de acción política

LIENZO DE ACCIÓN POLÍTICA

feeling ESCUELA DE INNOVACIÓN POLÍTICA

MI COMUNIDAD

IDEAS

ACCIÓN

INSIGHTS

PROTOTIPO

DESAFÍO

APOYOS

¿CON QUÉ RECURSOS CUENTO?

LO QUE ME HACE FALTA

- 1. COMUNIDAD:** ¿Cuál es la comunidad que seleccionaste para realizar tu acción política?
- 2. INSIGHTS:** ¿Qué pistas o claves encontraste en tu comunidad resultado de la investigación?
- 3. DESAFÍO:** ¿Qué reto o meta propones para ayudar a solucionar el problema que has identificado en tu comunidad?
- 4. IDEAS:** ¿Qué ideas tienes para las posibles acciones a realizar?.
- 5. PROTOTIPO:** ¿Qué modelo, boceto o maqueta tienes de tu idea?.
- 6. APOYOS:** ¿Qué personas o entidades apoyan tu acción?.
- 7. CON QUÉ CUENTO:** ¿Con qué cuentas para realizar tu acción?.
- 8. LO QUE ME HACE FALTA:** ¿Con qué recursos te hacen falta para realizar tu acción?.
- 9. ACCIÓN:** ¿Describe la acción que realizarás en la comunidad?.



Duodécima Sesión			
Objetivo	Formalizar el compromiso de cambio.		
Actividades	Duración	Materiales	Descripción
Actividad fisiológica - "Dibujando"	20 min	<ul style="list-style-type: none"> • 2 tableros acrílicos o de tiza. • 2 marcadores o tiza por grupo. 	El grupo será dividido en 2 equipos, cada equipo formará una fila con estudiantes detrás de otro, de manera que el campo visual frontal sea limitado por el compañero de adelante. El facilitador dará el marcador al último participante de la fila de cada equipo este deberá correr y dibujar lo que el facilitador indique al público, el participante tendrá 10 segundos para dibujar y luego posicionarse al frente de la fila, este dará al compañero a su espalda y él a su vez al compañero que este a su espalda hasta pasar el marcador al último de la fila y este deberá salir a continuar con el dibujo, pasado lo 10 segundos se ubicara adelante y el proceso se repite. Cada 5 participantes el facilitador cambiara la indicación respecto al dibujo. Deberá mencionar espacios compartidos: "ciudad, parque, bus, hospital, biblioteca...". La actividad terminará una vez el tiempo haya culminado.
Socialización de las pautas de trabajo	5 min	Puede presentars e en diapositivas , impresiones , exponerse discursivam ente o	El facilitador expondrá los lineamientos bajo los cuales se darán las sesiones, señalando los límites, invitando con ello a que los integrantes regulen el propio comportamiento, (también puede presentarse un sistema de contingencias - premios y castigos - si el facilitador así lo considera).



		como el facilitador considere más pertinente)	Al final deberá preguntar si alguien está o no está de acuerdo con alguno de tales lineamientos, si alguien no está de acuerdo con uno de los mismos deberá argumentar por qué no lo está.
III Pensatón "Acción política"	No aplica	Lienzo de Acción Política por participante	Cada participante expondrá la manera en la cual su propuesta de solución ha sido fortalecida por las consideraciones aportadas por el Lienzo
Despedida	No aplica	No aplica	Se agradecerá al grupo por la participación y se motivará a hacer parte de proceso de mejoramiento social. También puede invitar a la adaptación de metodologías cómo el Design Thiking para tal mejoramiento o aplicar un programa para el cual pueda evidenciar el desarrollo de las competencias trabajadas, por ejemplo, la escuela de innovación política de Metodología Feeling.



Referencias

- Abellán G. J. (2008). El concepto moderno de democracia. In *La democracia ayer y hoy* (pp. 149-224). Gadir.
- Acosta, Y. (2010). Pensamiento crítico, sujeto y democracia en América Latina. *Utopía y praxis latinoamericana*, 15(51), 15-44.
- Aguilar C, K. (2018). Desarrollo de la convivencia democrática y tolerante entre niños y niñas en la Institución Educativa Inicial N° 257 de Platería.
- Alcántara M, L E y Holguin A, J A. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-24.
Doi.10.15517/aie.v19i3.38628
- Alexy, R. (2003). La fundamentación de los derechos humanos en Carlos S. Nino. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (26), 173-201.
- Altamirano, C., de Sousa, B., Torres R, E., & Miró, C. A. (2009). Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina. *Crítica y Emancipación*, 1(2), 9- 24.



Álvarez Botero, C. X., Carmona Arroyave, J. E., & López Daza, E. (2018). *Compra impulsiva y uso de heurísticos en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Psicología). (Universidad de Antioquia)

Álvarez, A. A. R., Valencia, A. S., & López, H. (2019). Competencias ciudadanas en sedes regionales de la Universidad del Valle: avances y dificultades en el proyecto de formación ciudadana. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 44-71.

Álvarez, L. (2004). *La sociedad civil en la Ciudad de México. Actores sociales, oportunidades políticas y esfera pública*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Plaza y Valdés.

Ardila, R. (2008). *Homosexualidad y psicología*. Manual Moderno.

Ardila, V. M. S., & Gómez, C. C. (2005). Trabajo en equipo: el caso colombiano. *Análisis Económico*, 20(43), 147-165.

Arias, C. M. A., Giraldo, D. P. B., & Anaya, L. M. U. (2013). Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación. *Katharsis*, (15), 195-214.

Arnaiz S, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*.



Arnau, L., & Montané Capdevila, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(3), 1283-1302.

Arredondo, T. F. G., Maldonado, de L, V. del C. & De la Garza G, J. (2011). El consumidor ante la responsabilidad social corporativa. Actitudes según edad y género. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 285-305.

Arteaga, E. N. (2008). Aproximación teórica al concepto de creatividad: Un análisis creativo. *Revista Paideia Puertorriqueña*, 3(1)24-37

Barba, J. J. M. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41-44.

Barreda, M. (2011). La calidad de la democracia: Un análisis comparado de América Latina. *Política y gobierno*, 18(2), 265-295

Barrientos, M. A., & Ryan, S. L. (2017). Relación entre extensión, educación y comunicación.



Bastidas, A. J. (2008). *Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles*.

Revista venezolana de estudios de la mujer, 13(31), 79-96.

Bellosta. B, M., Garrote. C, E., Pérez. B, J., Moya A, L., & Cebolla, A. (2019).

Mindfulness, empatía y compasión: Evolución de la empatía a la compasión en el ámbito sanitario.

Beltrán-Llavador, J., Íñigo-Bajos, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad

social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(14), 3-18.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*.

Buenos Aires: Amorrortu.

Bernal, M.E., Gómez, M. e Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el

pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 193-217

Bolívar, A. (2016). *Educación democrática para una ciudadanía activa*. *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).



Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*.

Burbano Arroyo, A. M. (2018). *La convivencia ciudadana: Su análisis a partir del "aprendizaje por reglas"*.

Bustillos, O. M, R. (2019). *Sociedad civil organizada en la formulación de las políticas de Estado (Master's thesis, La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar)*.

Bustos, J. A. (2011). *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(2), 105-114.*

Campang, E. (2018). *Conciencia social y moral. Revista centroamericana de ética (enero-junio 2018), p. 120-144.*

Campos, A. (2013). *¿Qué entendemos por autorregulación y por qué es tan importante para el educador, los estudiantes y los entornos educativos? Neurocircuito, 2, 1-13.*

Carpio Sánchez, R. *Diálogo y empatía: la función de la capacidad de empatía en el diálogo intercultural.*



Carusso, A., & Cendejas, J. (2001). Educar para la democracia. Un proyecto en Marcha. *Revista interamericana de educación de adultos*, 23(1), 2.

Castillo, E. G., & Sánchez, C. (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (45).

Chambi, Y., & Centeno, P. (2019). La empatía personal en el poema "Soy el otro" de Boris Espezúa. *Revista Innova Educación*, 1(3), 327-337.

Cisneros, I. H. (1995). *Tolerancia y democracia*.

Colombia, C. D. "Ley 115 de febrero 8 de 1994." *Ley general de educación* (1994). Colombia. (1994). *Ley general de la educación: Ley 30 de 1992: diciembre 28. Ley 107 de 1994: enero 7, Ley 115 de 1994: febrero 8, Decreto 1860 de 1994: agosto 3, Decreto 1857 de 1994: agosto 3. Ministerio de Educación Nacional.*

Constitución política de Colombia 1991.

Contreras, M. Á. (2001). *Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes. Cuadernos del CENDES*, (48), 1- 41.



Cortada de Kohan, N. (2008). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *Summa Psicológica*, 1(2), 19-29

Cortés, R.A.S. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y saberes*, (38), 63-69.

Crespo, N. M., Megías, L. J. M., Rodríguez, G. M., & Parages, L. M. J. (2018). La Escuela, un Espacio para la Convivencia Democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81.

Cuevas, A. (2008). Conocimiento científico, ciudadanía y democracia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(10), 67-83.

Darós, W. R. (2006). La libertad individual y el contrato social según JJ Rousseau. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*.

De Aprendizaje, R. D. E. (s/f) Módulo 7: Conciencia Social.

De Cabo Martín, C. (2013). Propuesta para un constitucionalismo crítico. *Revista de derecho constitucional europeo*, (19), 387-399.

De Lucas, J. (1992). ¿Para dejar de hablar de la tolerancia? *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (11), 117-126.



Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012), p 37-46. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

Díaz G, Á. (2011). Agendas de la Psicología Política prevaletentes en las dos últimas décadas (1986-2006) en Latinoamérica. *Psicología desde el Caribe*, 1-21.

Díaz, A. M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 55-78.

Diez N, D. C., & Sparrow T, M. F. (2019). Empatía y autoeficacia en voluntarios bomberos de diversas bombas de Lima Metropolitana. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*.

Domingo, J. R. (2019). Re-aprender a pensar. La urgencia de formarse en el pensamiento crítico como profesionales y como ciudadanos. *Folia Humanística*, (11), 6-28.



Durston, J. (1999) *Construyendo capital social comunitario: una experiencia de empoderamiento rural en Guatemala*. Serie Políticas Sociales. 30.

Echeverri, J. A., Gallego, L. M., & Silva, S. J. (2019). *Ciencias del Comportamiento y Gobernanza Colaborativa: Experiencias de Cultura Ciudadana en Medellín, Colombia*. *European Public & Social Innovation Review*, 4(1), 53- 63.

Elizalde, A. (2016). *Democracia representativa y democracia participativa*. *Interações (Campo Grande)*, 1(2).

Encinas, R. E. L., & López, A. A. B. (2019). *Actitudes de universitarios mexicanos hacia adultos mayores*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 229-238.

Escobar, A. D. M., Caballo, V. M. B., & Gradille, P. R. (2019). *Empoderamiento de mujeres líderes comunitarias: una aproximación al trabajo de campo*. *CIAIQ2019*, 1, 376-381.

Esguerra, G. A. (2015). *Economía conductual, principios generales e implicaciones*. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 15(1), 67-72.



Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 5(10), 71-109.

Esteban-Guitart, M., Rivas, M. J. & Pérez, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.

French, W. y Bell, C. (1996) *Desarrollo organizacional*. México: Prentice Hall.

Fundación Latinobarómetro Informe de 2018, tomado de:
<http://www.latinobarometro.org/latNewsShowMore.jsp?evYEAR=2018&evMONTH=-1>

Gallardo V, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *SIPS: Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16,119-133.

García Pérez, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10



Garretón, M. A. (2001). *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina* (No. 56). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Garretón, M. A. (2002). *La transformación de la acción colectiva en América Latina*. *Revista de la CEPAL*, (76), 7-24.

Gaviria, A. (2015). *Zuleta y la democracia liberal*. *Revista Universidad de Antioquia*, (320).

Goleman, D. *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas* [Internet]. Barcelona: Planeta; 2007

Gómez Leyton, J. C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)* (No. 32 (83)). e-libro, Corp.

Gómez-Córdova, O. (2006). *Aspectos psicosociales de la reparación integral*. Corporación AVRE, Colombia.

Gonzales, C. M., & Marín, E. N. (1996). *Actitudes políticas y resultados electorales en Murcia durante la Segunda República*. *Hispania*, 56(193), 689-738.



- Gonzales, G. E. (2015). Cultura política y libros de texto de educación para la ciudadanía en España. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 6(1), 84-93.
- Gonzales, M. L. C. L., Perera, P. P., & Gonzales, A. N. (2019). La construcción pedagógica de la ciudadanía para el Gobierno Abierto. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(9), 301-318.
- González, S. M. (2012). Psicología política: aportes a los derechos humanos de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 165-189.
- González H, G. M. (2009). La revitalización del Centro Histórico de Zacatecas y la conciencia social. *Economía, sociedad y territorio*, 9(30), 473-513.
- Gozálvez, V., & Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación xx1*, 19(1).
- Güemes, C. (2009) Marco conceptual: confianza y cohesión social. *Tejiendo confianza para la cohesión social: una mirada a la confianza en América Latina*, 9.
- Guichot Reina, V. (2012). Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación



ciudadana. In XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012), p 83-91. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

Guijarro Rubinat, X. Las heurísticas de merecimiento a prueba. La percepción de merecimiento como variable explicativa de las actitudes hacia la condicionalidad de la política social (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Guisán, E. (2008). Una ética de libertad y solidaridad: John Stuart Mill. *Anthropos*.

Hernández, G. A. (2010). Los derechos humanos, una responsabilidad de la Psicología Jurídica. *Diversitas*, 6(2), 415-428.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and Justice*. Cambridge University Press.

http://red.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/mexico_lineas_manos_pri13/propositos3b.html



Humanos, T. V. (2008). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

Jaime, A. M. C. (2019). Las actitudes de los españoles hacia las políticas sociales. *Revista internacional de sociología*, 58(26), 125-157.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* (Tr. J. Chamorro). México: Debate. (Trabajo original publicado en 2012).

Kunyk, D., & Olson, J. K. (2001). Clarification of conceptualizations of empathy. *Journal of Advanced nursing*, 35(3), 317-325.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press.

Lacarde, M. (1997). Identidad de género y derechos humanos la construcción de las humanas. *GÊNERO, MEIO AMBIENTE E DIREITOS HUMANOS*, 127.

Latinobarómetro

2018

http://www.latinobarometro.org/latdocs/INFORME_2018_LATINOBAROMETRO.pdf



López, A. G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41- 60.

López, M. J. R., Chaves, M. L. M., & Quintana, J. C. M. (2010). La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. *FEMP*.

Luke, S. (1998). Cinco fábulas sobre los derechos humanos. *De los Derechos Humanos*, 29-46.

Lupano, M. L. P., & Castro, A. S. (2011). Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes: un instrumento para su evaluación. *Summa Psicologica UST*, 8(2), 19-29.

Luque, d I Ro, A., Hernández, G. C. M, Fernández, M. D. M. M., & Carrión, J. J. M. (2019). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, 170-182.

Luzón Trujillo, A.; González Faraco, J. C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195 (792): a512

Lvovich, D. (2008). Actitudes sociales y dictaduras. *Las historiografías Española y Argentina en perspectiva comparada*.



Lvovich, D. (2009). Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983). *Ayer*, 275-299.

Maíz, S. R. (2001). Más allá del mito de Ágora: Democracia y poliarquía en Robert A. Dahl. *Revista de estudios políticos*, (112), 27-52.

Manteca, E. (2007). Formación Cívica y Ética "Programa de estudio 2006", Comisión Nacional de Textos Gratuitos. México.

Marengo E, A. D., Rambal R, L. I., & Palacio S, J. E. (2018). Empoderamiento comunitario y redes personales en damnificados por desastres invernales en el caribe colombiano. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 29(2), 226-236.

Marx, K., & Engels, F. (2010). *La comuna de París* (Vol. 219). Ediciones Akal.

Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 2019, 8(1), 15-26.



Mignolo, W. (2008). *Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial*. *Tabula Rasa*, (9), 39-60.

Milanese, J. P., Abadía, A. A., & Manfredi, L. (2016). *Elecciones regionales en Colombia 2015: análisis de las nuevas gobernaciones y asambleas Departamentales*. *Revista Uruguaya De Ciencia Política*, 25(1), 1-26

Ministerio de Educación, S. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*.

Mockus, A. (2000). *La pregunta por lo público desde la sociedad civil*. Documento de trabajo preparatorio del V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector. Bogotá.

Mockus, A., Ford, A., Wills, M. E., & Quiroz, M. T. (2002). *Comunicación para construir lo público*.

Molina, N. V., & Triana, D. P. C. (2009). *Actitudes y conocimientos acerca de la reconciliación en Colombia*. *Puente*, 3(2), 47-57.

Molina, A. G., López, L. P., & Lemus, K. B. *Aproximación A Los Procesos Escolares En La Conformación De Ciudadanía En Alumnos De Segundo De Secundaria*. (S/F)



Murgia, A. L. (2014). Epistemología social y democracia deliberativa. *Acta sociológica*, 63, 99-120.

Navia, B. N. (2019). La propaganda Disney en la Segunda Guerra Mundial. Un análisis desde el orientalismo y la conceptualización de Jun Tosaka. *Asiadémica: Revista Universitaria de Estudios sobre Asia Oriental*, (13), 73-108.

Nino, C. S. (1989). *Ética y derechos Humanos: Un ensayo de fundamentación*. Astrea.

Nota de orientación del *Secretario General sobre la democracia* (2009) ONU.

Okin, S. M. (1989). Reason and feeling in thinking about justice. *Ethics*, 99(2), 229-249.

Orellana, F. C. E., & Muñoz, L. C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).

Ortega S, J. (2011). Violaciones graves a los derechos humanos: Seguridad y sociedad civil. *Novenas Jornadas Nacionales sobre Víctimas del Delito y Derechos Humanos "Víctimas de Violaciones Graves a los Derechos Humanos*.



Ortiz, Ó. E. C., Romero, M. P. P., & Noreña, N. M. N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 1(2), 238-245.

Oszlak, O. (2015). *Gobierno abierto: promesas, apuestas, desafíos*.

Parada, S. J. A. (2010). Democracia y participación en Colombia: un espacio en construcción. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 19(4), 641-652.

Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361

Parisi, E. R., Manzi, A., & Pagnone, M. C. (2014). La Psicología Política de la Universidad Nacional de San Luis - Argentina. *Psicología Política*, 14(31), 449-462. Pérez, G. C. (2019). Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 11-37.

Peisajovich, N. (2014). *Democracia en la Era de la Red: Repensando la Participación y la Deliberación en una Sociedad Interconectada*.



Peña, R. L. Las Rondas Campesinas en Búsqueda de una Cultura de Paz. In Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (p. 59).

Peña, R. M., Franco, M. D. C. G., Gallo, M. E. G., & Torres de Cádiz., A. H. (2019). El desarrollo de la creatividad en la formación universitaria. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48,2 (Sup).

Pérez, A. S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 189-198.

Perícola, M. A. (2009). Educar para la democracia. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 7(13), 249-268.

Pizzolante, N. I. (2009). De la responsabilidad social empresarial a la empresa socialmente responsable. *Ciencias Sociales*.

PNUD (2013), *Explorando la Dinámica de la Participación Política Juvenil en la Gobernabilidad Local de América Latina*.

Portilla, M. A. C. (2017). La autorregulación: un horizonte de posibilidades. *Educación*, (23), 9-13.



Prieto, J. M. (2008). Pensamiento crítico y universidad: Estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (42), 36

Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Editorial Galac, Venezuela.

Ramírez, L. Y. Á., & Martínez, V. M. G. (2013). Actitudes hacia la política en estudiantes universitarios, sus correlaciones con la edad, el estrato socioeconómico y el nivel educativo, y diferencias según el género en la ciudad de Bucaramanga (Colombia). *Reflexión política*, 15(29).

Rampello, S. (2019). Los sesgos en la toma de decisiones//Biases in decision making. *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 9(1).

Red de Escuelas de Aprendizaje. Módulo 7: Conciencia Social. Disponible en: https://www.saltamundoeducativo.com/wp-content/uploads/2018/12/modulo_vii_clima_primaria_conciencia_social.pdf

Redondo, A. I., Depaoli, M., & D'Onofrio, M. (2011). Síndrome de desgaste por empatía en Mar del Plata-Argentina.



Rey de Marulanda, N., & Tancredi, F. (2010). De la innovación social a la política pública: historias de éxito en América Latina y el Caribe.

Rodino, A. M. (2003). Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas. IIDH, Inst. Interamericano de Derechos Humanos.

Rodríguez B, K. E. (2015). Democracia y tipos de democracia.

Rodríguez K. A (2016). La Psicología Social y la Psicología Política en "nuestra" América. Cuadernos de temas grupales e institucionales, (1-6).

Rodríguez O A. M., & Zapata B, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. Revista Educación, 43(2).

Rodríguez R, L. E., Moya, M., E, M., Quiróz, L., J, A., Reyes G, L. & Duque, N, L, C. (2018). Movilización de conciencia comunitaria: Una experiencia de Investigación Acción Participativa. Avendaño-Prieto, B. L, Ayala Rodríguez, N., Camelo Roa, SM, Delgado-Abella, LE, Moreno Méndez, JH, Sánchez Mendoza, V., & Vargas Espinosa, NM (Eds.). (2018). Investigación en



psicología: aplicaciones e intervenciones. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.

Rovalcaba, E. A. G. (2017). Criado, Ignacio. 2016. Nuevas tendencias en la gestión pública. Innovación abierta, gobernanza inteligente y tecnologías sociales en unas administraciones públicas colaborativas. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública/Criado, Ignacio. 2016. New trends in public management. Open innovation, intelligent governance and social technologies in collaborative public administrations. Madrid: Public Administration National Institute. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28(56), 48-52.7

Rubiano-M, J., & Barreto G, M. I. (2015). Relación entre variables sociodemográficas, psicosociales y de marketing político en la conducta de voto y abstencionismo en jóvenes.

Rubio C, J. (1996). Ciudadanía compleja y democracia. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*.

Salazar, L., & Woldenberg, J. (1997). Principios y valores de la democracia (Vol. 7). Instituto Federal Electoral.



Sancho R, L. (2001). Democracia, saber y multitud: Platón y el demos. Sartori, G. (2019). Democracia. *Inicio*, 13(1-2), 117-151.

Schmelkes del V, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-10.

Schmitt, A. (1992). Las circunstancias de la tolerancia. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (11), 71-85.

Segredo P, A. M., & Perdomo V, I. (2012). La Medicina General Integral y su enfoque social y humanista. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(2), 294-306

Subirats, J. (2005). Democracia, participación y transformación social. *Polis. Revista Latinoamericana*, (12).

Tejedor, de la I, C. (2019). La tolerancia y el pluralismo crítico en Popper. *Dilemata*, (29), 33-44.

Toro, J. B. (2007). Educación para la democracia. OEI. Recuperado de <http://ww.oei.es/noticias/spip.php>.

Toro, J. H. V. (2019). La psicología como engaño: ¿adaptar o subvertir? *Poiésis*, (37).



- Torrelles N, C., Coiduras R, J. L., Isus, S., Carrera, X., París M, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 2011, vol. 15, núm. 3, p. 329-344.
- Torres B, A., Álvarez Ar, N., Obando, R., & del Roble, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico= Education for democratic citizenship in educational institutions: the socio-educational approach. Revista Electrónica Educare, 17(3), 151-172.
- Torres R, A. D., & Florencio, S. R. D. (2019). Aprender a Convivir en Educación Superior desde la Práctica Docente, para una Sociedad Democrática. Formación Universitaria, 12(2), 51-62.
- Torres, R. J. R. (1985). El concepto de tolerancia. Revista de estudios políticos, (48), 105-134.
- Trechera, José Luis (2003). Trabajar en equipo: talento y talante, técnicas de dinámicas de grupos, España: Colección ETEA.



Triana, J. L. S. (2019). Ciudadanía y apoyo a la democracia en Guerrero. *Sociológica México*, (97).

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitud: Definición y medición, Componentes de la Actitud. Modelo de la Acción razonada y acción planificada. In *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Pearson Educación.

Úcar, X., Heras, P., & Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 21- 47.

Urrea Urbieto, J. A., Medina Lorza, A., & Acosta Naranjo, A. (2011). Heurísticos y sesgos cognitivos en la dirección de empresas: un meta-análisis *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 16, núm. 55, julio-septiembre, 2011, pp. 390- 419 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. *Revista venezolana de gerencia*, 16(55), 390-419.

Valencia, G. A. (2015). En el principio era la ética: ensayo de interpretación del pensamiento de Estanislao Zuleta. Siglo del Hombre Editores.



Valenciana, C (2007). Programa de educación emocional y prevención de la violencia: 1er ciclo de ESO. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Vásquez, J. M. A., Hernández, J. S. M., Vázquez A, J., Juárez, L. G. JH, & Guzmán, C. E. C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.

Vázquez, A. (2003). *Tolerancia: ¿debilidad o fortaleza?* Madrid: Témpora.

Villamizar, G. A. A. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237.

Vilo, M. E. (2009). Educar para la tolerancia, educar para la convivencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(4), 43-47.

Vindel, J. Fetichismo, Narcisismo y Ecología: El Sujeto como Resto. In *Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia* (p. 15).

Vinuesa, A. J. M. (2000). La tolerancia: contribución crítica para su definición.



Yarasca., Widad, D, G. (2019). Actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina en universitarios y no universitarios de Lima Metropolitana (Universidad San Ignacio De Loyola)

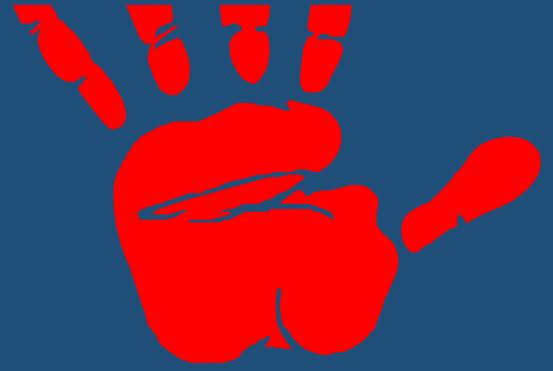
Zambrano, A., Bustamante, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la región de la Araucanía. *Psykhé (Santiago)*, 18(2),65-78.

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. In XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012), p 19-35. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.

Zuleta, E. (1995). Educación y democracia. Un campo de combate. FES Fundación Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Mundo. Cali.

Zych, I., Beltrán C, M., Ortega R, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.





Elaborado por:

María Alejandra Chica Alucema
Andrés Felipe Macías Pelayo

Bajo la dirección de:

Ps. Esp. Daisy Yurani Fuentes
Eslava

