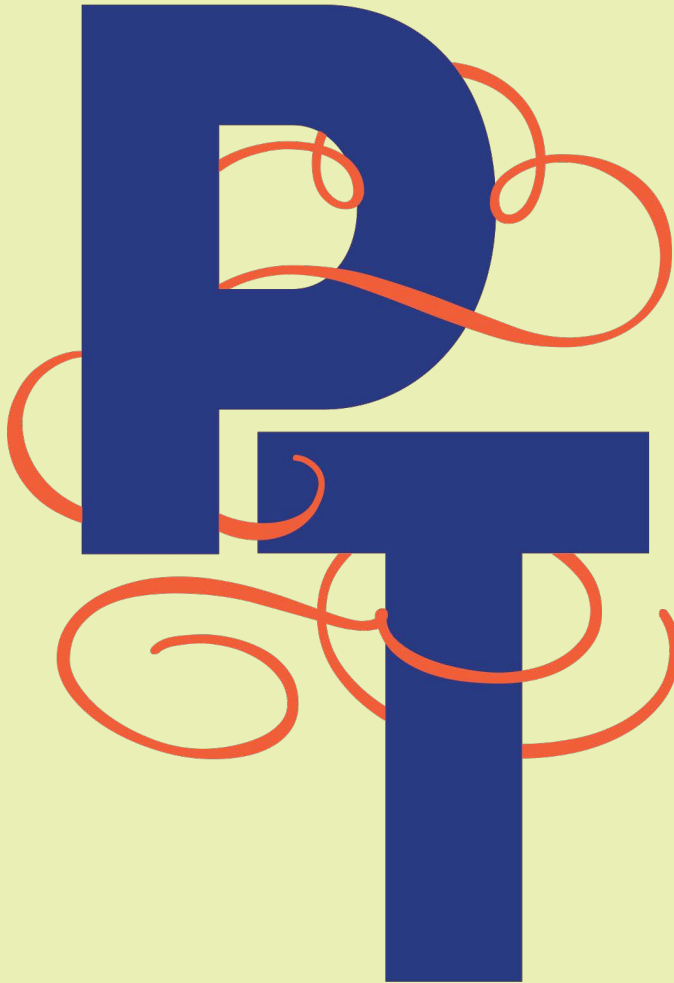


PEI

PROGRAMAS TRANSVERSALES







PEI

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Dirección Académica



Escuela Ciencias
de la Educación

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Universidad Icesi

© Dirección Académica y © CREA

100 pp, 16,5 x 22,5 cm

ISBN: 978-958-8936-28-4

Palabras clave: Áreas de desarrollo humano |
capacidades | competencias | aprendizaje activo

Sistema de Clasificación Dewey: 378.861 - ddc21

© **Universidad Icesi**

Primera edición / Cali, agosto de 2017

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Escuela de Ciencias de la Educación

Ana Lucía Paz Rueda

Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA)

John Didier Anaya Jiménez

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadía

Diseño y Diagramación

Natalia Ayala Pacini (natalia@cactus.com.co)

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance),

Teléfono: + 57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

Cali, Colombia

Impreso y hecho en Colombia /

Printed and made in Colombia



PT

**PROGRAMAS
TRANSVERSALES**

Dirección Académica



**Escuela Ciencias
de la Educación**

CARTILLAS PARA CONSULTAR



PEI | PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL



20 AÑOS DEL MODELO EDUCATIVO: UN POCO DE HISTORIA
PARA ENTENDER EL PROCESO



APRENDIZAJE ACTIVO

LÍNEAS DE FORMACIÓN



CIUDADANÍA



CIENCIAS, ARTES Y
HUMANIDADES



LENGUAJE

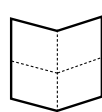
OTRAS PIEZAS



ALGUNAS ÁREAS CLAVE
Y SU APROPIACIÓN DEL PEI



GLOSARIO



GUÍA PEI

ÍNDICE

09 Agradecimientos

1

El programa “Ética a través del currículo”

12 Las disposiciones morales y la enseñanza de la ética

16 Líneas del Programa, Capacidades y Dominios

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

20 Líneas y valores del programa “Ética a través del Currículo”

20 Línea de ética profesional

27 Línea de razonamiento moral

29 Línea de formación ciudadana

37 Anexo

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

2

El programa LEO: lectura, escritura y oralidad

71 Introducción

72 Consideraciones generales sobre los ajustes del PEI

75 Fundamentos institucionales sobre la formación específica en lengua y lenguaje dentro del Currículo Central

77 El Programa LEO en relación con las capacidades y las competencias

77 Relación con la comprensión crítica

80 Relación con la autonomía

82 Relación con la comunicación significativa y creativa

85 Los cursos de Comunicación Oral y Escrita dentro del Currículo Central

88 Los cursos COE en el desarrollo del Programa LEO

90 Los cursos E en el desarrollo del Programa LEO

95 Acompañamiento extracurricular en el desarrollo del Programa LEO

3

El programa EAC: "English Across the Curriculum"

101 Introducción

102 El programa EAC en el currículo central

102 La competencia de interpretación y expresión de situaciones comunicativas en el PEI

103 El programa EAC y sus líneas transversales

104 *Línea Programa de formación en inglés: niveles 1 al 8*

106 *Línea Cursos i en el desarrollo del Programa EAC*

116 Apoyo de las líneas del programa EAC por parte del Centro de Aprendizaje de inglés. E. L. Center

116 Objetivo general del E.L Center

116 Objetivos específicos

117 Las rutas activas en las líneas del programa EAC

117 *Rutas activas en el Programa de formación en inglés Niveles 1 al 8*

118 *Rutas activas en los Cursos i*

119 Bibliografía

Agradecimientos

A Hipólito González (q.e.p.d.) gestor del primer modelo pedagógico de Icesi e inspirador de estos nuevos desarrollos.

A Lelio Fernández, defensor e impulsor del modelo pedagógico.

A Jerónimo Botero, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, por la iniciativa de reformar el PEI y por la creación de las principales ideas contenidas en él.

A José Hernando Bahamón por su apoyo desde la Dirección Académica.

A los miembros del CREA: A John Anaya por su dedicación a este texto y a la difusión de estas ideas, a Isabel Echeverri, Henry Taquez y Lina Garcés por su apoyo en la revisión de los textos.

A quienes redactaron los documentos de los Programas Transversales:

Jerónimo Botero, Diego Cagüñas y Juan José Fernández y al grupo de profesores del Centro de Ética y Democracia, por sus aportes a los asuntos sobre enseñanza de la ética. También por el diseño del programa de ética a través del currículo.

A quienes escribieron el Programa LEO (Lectura, escritura y oralidad):

A Hoover Delgado, jefe del Departamento de Lenguaje y a los profesores Óscar Ortega, Alice Castaño, Gabriel Jaime Alzate.

1

El programa “Ética a través del currículo”

Desde el Centro de Ética y Democracia, se desarrolló esta propuesta de formación ética para los estudiantes, que superará las preocupaciones por la formación ciudadana. El programa “Ética a través del Currículo” se compone de tres líneas de cursos: 1) los tradicionales cursos electivos en ética y formación ciudadana, 2) los cursos de ética profesional (en adelante: cursos EP), que son cursos del currículo específico de cada programa académico (cursos ya existentes en los programas de pregrado), a los que los profesores, previa capacitación, introducen algunos ejercicios de reflexión sobre su disciplina/profesión, y finalmente, 3) los cursos de la oferta de Electivas en Ciencias y Humanidades que se enfocan específicamente hacia la reflexión y el razonamiento moral (en adelante: Electivas en Razonamiento Moral). Estos cursos hacen parte de la oferta electiva, por lo que no son obligatorios y compiten por las preferencias estudiantiles con otros cursos. (Ver tabla No. 1)

La estructura del Programa se corresponde con las distintas intencionalidades de la formación descritas en el PEI de la Universidad (la personal, la profesional y la ciudadana) y el programa cubre los distintos dominios de la ética, enfocando la formación de los estudiantes a la reflexión sobre los dominios íntimo, público y privado. (Ver figura No.1)

Las disposiciones morales y la enseñanza de la ética

Tabla 1

líneas del programa "ética a través del currículo"

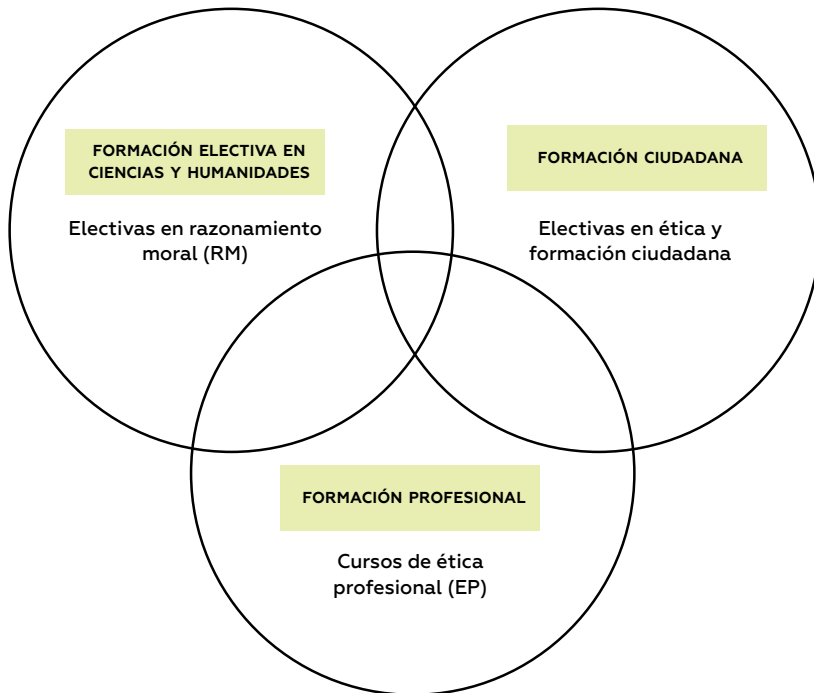
LÍNEA	INTENCIONALIDAD
Electivas en Ética y Formación Ciudadana	De la línea de Formación Ciudadana (obligatorio)
Cursos EP (De Ética Profesional)	Curso del Currículo Específico a cada programa académico, que desarrollan algunas reflexiones de ética profesional (cada programa de estudio tiene al menos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

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

Y esta preocupación pedagógica se relaciona directamente con una de las preguntas más complejas de la ética, la que tiene que ver con la construcción del carácter. Entendemos aquí carácter como una forma de disponerse frente al mundo, de enfrentar las experiencias más profundas sobre el significado

Figura 1

El programa y las intencionalidades del PEI



de la vida, de responder a las prácticas cotidianas y a los desafíos que a sus valores e ideales les imponen el azar, la fortuna y las condiciones no elegidas del mundo en el que viven (Cortina, 2010). Formar un carácter valioso, entonces, puede entenderse como el reto pedagógico último de la formación moral. Por eso en este campo las dificultades no se limitan a la adquisición de determinados conocimientos, ni siquiera a la formación de habilidades, sino que su búsqueda última es la producción de disposiciones, de hábitos, de virtudes. Sabemos, por los pedagogos, que esta meta última es muy difícil de medir –quizás imposible–, y que la evaluación

Figura 2

El programa y los dominios de la ética



1. Ética Individual

Esfera íntima | Rol: Sujeto

2. Ética pública

Esfera pública | Rol: ciudadano/servidor público

3. Ética privada

Esfera privada | Rol: privado

de los cursos (y de todo el programa) debe limitarse a los conocimientos y las habilidades (destrezas) que se pueden evidenciar en conductas observables en el salón de clase. Sin embargo, la moral se despliega en la práctica autoreflexiva y crítica que nos convierte en el tipo de personas que somos, que inspira el tipo de valores que guían nuestros actos. Los conocimientos y las habilidades que podemos observar en el salón de clase son sólo indicadores, en el sentido de que relacionan un fenómeno observable con otro que no lo es; en el sentido que indican o apuntan a algo. Y en cierto sentido pueden ser indicadores muy imperfectos: es absolutamente plausible dar cuenta en el salón de clase de los conocimientos y las habilidades requeridas, mientras se valora el ejercicio desde el más radical cinismo.

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

En lo que sigue analizaremos bajo esta perspectiva las diferentes capacidades del PEI implicadas en la enseñanza de la ética, con el fin de delimitar el grupo de habilidades y disposiciones que definen la ruta general del programa en sus diferentes líneas.

Líneas del Programa, Capacidades y Dominios

De acuerdo con las capacidades del PEI, las que más se ajustan a los propósitos de las diferentes líneas son: 1) la línea de electivas en ética y formación ciudadana, que corresponde a la capacidad de participación social y política; 2) la línea de cursos de ética profesional, que corresponde a la capacidad de trabajo efectivo con otros; y 3) la línea de electivas en razonamiento moral, que corresponden a la capacidad de autonomía. Por su parte, cada capacidad puede relacionarse prioritariamente (aunque no exclusivamente) con los dominios de la ética expuestos más arriba, de modo que a la participación social y política le corresponda el dominio público, a la capacidad de trabajo efectivo con otros, el dominio privado y, finalmente, a la autonomía, el dominio íntimo o personal. (Ver tabla No. 2)

Obtenemos así un grupo de competencias (conocimientos, habilidades y disposiciones), que organizan la oferta de cursos en cada línea.

Tabla 2

Líneas y capacidades del programa y dominios de la ética

LÍNEA DEL PROGRAMA	CAPACIDAD	DOMINIO
Cursos de ética y formación ciudadana	Participación social y política	Esfera pública
Cursos de ética profesional	Trabajo efectivo con otros	Esfera privada
Electivas en razonamiento moral	Autonomía	Esfera íntima o personal

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

*** Las capacidades de Pensamiento Crítico y de Comunicación, y los objetivos transversales de aprendizaje**

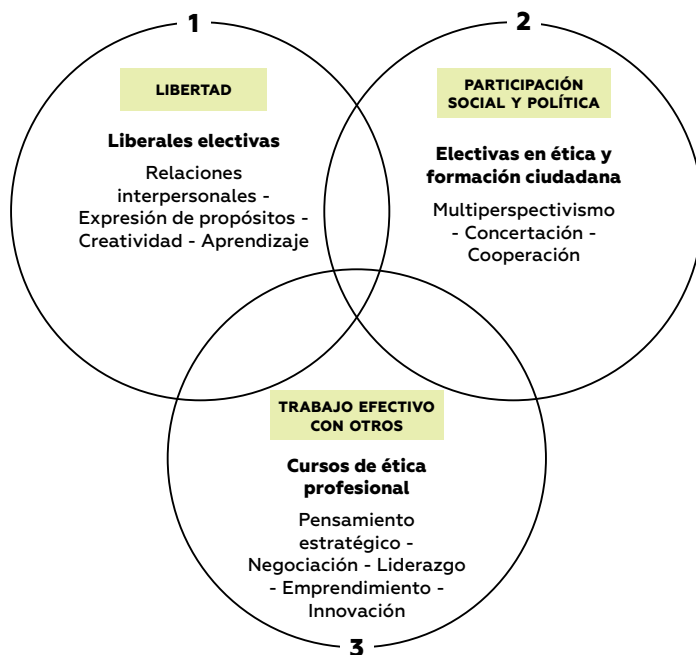
El Programa de "Ética a través del Currículo" se compromete con afianzar y desarrollar las habilidades inherentes a las competencias de pensamiento crítico y de comunicación significativa, bajo el supuesto de que la práctica consistente de las mismas puede incidir seriamente en la formación de disposiciones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

Se presentan a continuación las tablas que resumen la aproximación a estas competencias y se definen los objetivos de aprendizaje vinculados a estas capacidades, y que se consideran pertinentes para una propicia pedagogía activa.

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

Figura 3

Líneas, dominios, capacidades, competencias, habilidades y disposiciones

**1.****Disposiciones**

Afectividad | Autoestima | Pasión | Tolerancia al fracaso | Autoexigencia | Perseverancia

Conocimientos

Disputas sobre los legados culturales | Debates sobre la condición humana | Determinaciones del presente | Conocimiento de sí

Habilidades

Cuidado de sí y de otros | Autocrítica | Expresión de nuevas ideas o relaciones originales entre ideas ya existentes

2.**Disposiciones**

Compromiso con la libertad propia y ajena | Compromiso con la equidad | Empatía | Solidaridad | Justicia

Conocimientos

Entorno físico | Dimensión histórica | Organización material, institucional y simbólica | Actores

Habilidades

Reconocimiento de la diversidad | Construcción acuerdos | Aceptación crítica de las normas | Contribución a los asuntos comunes | Respeto por la naturaleza

3.**Disposiciones**

Resp. profesional | Iniciativa | Audacia | Orientación al cambio | Orientación al resultado | Tolerancia | Inclusión

Conocimientos

Reglas del oficio/profesión | Lógica de la organización | Manejo de recursos | Tecnologías involucradas | Políticas públicas | Mercados | Grupos involucrados

Habilidades

Solución de problemas | Trabajo en equipo | Planeación y control | Eficiencia y efectividad | Adaptabilidad y flexibilidad | Trabajo bajo presión

Tabla 3

Comunicación, pensamiento crítico y objetivos de aprendizaje

PENSAMIENTO CRÍTICO		
HABILIDADES	DISPOSICIONES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Reflexividad	Curiosidad intelectual	Se interesa por la realidad y la analiza a la luz de los diferentes actores, instituciones y estructuras complejas que definen los problemas humanos
Autoregulación	Imparcialidad	
Pensamiento sistémico	Búsqueda de la verdad	Da cuenta de los límites, fortalezas y responsabilidades ligadas a su posición personal, y su papel disciplinar y profesional
Imaginación	Apertura mental	
Reflexión metodológica	Escepticismo moderado	
Razonamiento analítico y sintético		Reconoce y explicita sus prejuicios y está dispuesto a cambiarlos a la luz de nueva información, nuevos argumentos o cambios en la realidad que vive.
Discernimiento		Argumenta más allá de sus propios intereses tomando en consideración las diferentes posturas legítimas sobre el asunto

Tabla 4

Comunicación, pensamiento crítico y objetivos de aprendizaje

COMUNICACIÓN SIGNIFICATIVA		
HABILIDADES	DISPOSICIONES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
Interacción comunicativa	Al diálogo	Argumenta sus posiciones con sinceridad y de manera reconocible para otros
	Confianza	
Argumentación / justificación	Veracidad	Comprende, analiza y respeta los diferentes puntos de vista de quienes piensan y tienen formas distintas de ver y vivir en el mundo
Demostración	Transparencia	
Descripción/narración	Cordialidad	Escucha y reflexiona con sentido histórico y contextual (local, regional, nacional y globalmente)
Representación	Precisión	

Líneas y valores del programa "Ética a través del Currículo"

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

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

Línea de ética profesional

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

Introducción

La ley 30 de 1992 estableció en su artículo 129 que: "la formación ética profesional debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior" (Congreso de la República, 1992). En este sentido, los cursos EP tienen como propósito apoyar y complementar la formación ética de los estudiantes y profesores a través del análisis y la reflexión crítica de situaciones problemáticas propias de su campo profesional. Su enfoque es promover el buen hacer profesional y la reflexión

Figura 4

Los valores en el programa de ética a través del currículo



crítica sobre la función y la responsabilidad sociales de las profesiones, dándoles las herramientas para enfrentarse a posibles situaciones problemáticas en sus futuros laborales. Estas herramientas no tienen por objeto solucionar de antemano todos los posibles problemas éticos que pueden enfrentar en la vida profesional o convertirse en un código moral determinante de su actuar, sino llevarlos a pensar críticamente alrededor de casos particulares, para ejercitar la capacidad de juzgar éticamente y ser conscientes de que la construcción de la integridad profesional requiere una constancia en el buen actuar.

Objetivos de aprendizaje de los Cursos EP

Los cursos profesionales que hagan parte del programa de cursos EP deberán incorporar, de acuerdo con la pertinencia, alguno(s) de los objetivos de aprendizaje definidos para la formación profesional, tal y como aparecen en la tabla No. 5.

Plan de formación docente para cursos EP

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

- i)** Las dicotomías abren el debate de manera relativamente sencilla, y permiten al profesor captar fácilmente los problemas prácticos de su disciplina, con sólo mostrar las implicaciones que surgen de adoptar uno u otro extremo de la dicotomía. Se trata de uno de los contenidos más básicos e imprescindibles para cualquier reflexión ética. Dentro de ellas se trabajan las siguientes áreas:
 - a** Ser – Deber ser- Hecho – Valor
 - b** Describir – Prescribir
 - c** Relativismo – Universalismo
 - d** Deontológico – Teleológico
 - e** Egoísmo – Altruismo
 - f** Problema – Dilema
 - g** Competencia – Cooperación
 - h** Individualismo – Colectivismo
 - i** Intenciones – Resultados
 - j** Valor instrumental – Valor intrínseco

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

Tabla 5

Matriz competencias y objetivos de aprendizaje cursos de etica profesional (EP)

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

- ii) Las formas de racionalidad moral o teorías éticas privilegiadas son las que permiten un mayor énfasis en el debate de la moral profesional, profesional y deliberativa. Se trabaja en torno a:
 - a Teorías deontológicas
 - b Emotivismo
 - c Teorías de la virtud
 - d Utilitarismo
 - e Ética comunicativa
- iii) Los códigos profesionales: a lo largo del proceso se revisan los códigos profesionales y se debate en torno a ellos. Se trata de analizar críticamente los documentos que recogen un conjunto más o menos amplio de criterios, apoyados en normas y valores que formulan y asumen quienes llevan a cabo correctamente una actividad profesional. Los códigos deontológicos se ocupan de los aspectos éticos del ejercicio de la profesión que regulan.

Metodología

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

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

El profesor debe trabajar, además en la construcción del hecho o problema moral, la información básica apropiada que conduzca a la decisión o decisiones que lleven a una solución de la problemática. Los casos contruidos en torno a problemas

morales, constituyen una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades que son también requeridas en la vida profesional como la observación, escucha, diagnóstico, toma de decisiones y participación en procesos grupales orientados a la colaboración.

Tabla 6

Plan de formación docente de los Cursos EP

CONTENIDO	ACTIVIDADES	LECTURA O ACTIVIDAD PREVIO
1. Sesión introductoria: provocación	Discusión sobre riesgos morales en las disciplinas y temas que generen discusión.	No hay lectura previa
2. Dicotomías	Discusión y planteamiento del programa del curso. Identificación de las principales dicotomías dentro de la disciplina.	Lectura sobre dilemas morales
3. Dilemas	Reconocimiento de dilemas morales profesionales en los temas del curso. Formulación de dilemas y problemas.	Lectura sobre Dilemas y Problemas
4. Formas de racionalidad I: Virtud. Deber. Utilidad.	Pensar sus dilemas/ problemas a partir de las formas de racionalidad y en relación con su programa del curso.	Lectura sobre formas de racionalidad I
5. Formas de racionalidad II: Teorías deontológicas. Teorías de la virtud. Utilitarismo. Emotivismo. Ética comunicativa.	1. Pensar sus dilemas/ problemas a partir de las formas de racionalidad y en relación con su programa del curso. 2. Discusión sobre las formas de racionalidad, en relación con cada programa de curso.	Lectura sobre formas de racionalidad II

6. Ética Profesional	Discusión sobre códigos profesionales, fundamentos morales del código, poder vinculante, rendimientos y dificultades de su aplicación.	Lectura sobre códigos profesionales y el poder vinculante de las reglas.
7. Inclusión del tema ético en el programa del curso.	Ajuste del programa y definición de los tres momentos en que se incluirán temas éticos en el programa.	Diseño del programa incluyendo, según convenga, algunos temas trabajados en las 7 sesiones.
8. Sesgos	1.- Sesgos en la moralidad profesional. (hipervaloración de logros, obediencia a la autoridad, autoridad epistémica etc.)	Lectura sobre "sesgos"
9. Inclusión del tema ético en el programa del curso.	Ajuste del programa y definición de los tres momentos en que se incluirán temas éticos en el programa.	Diseño del programa incluyendo, según convenga, algunos temas trabajados en las 7 sesiones.
10. Método de casos	Trabajo teórico-práctico en relación con el caso como modelo pedagógico que permite, además, la problematización. Diseño de casos.	Lectura sobre método de casos y problemas
11. Ajuste de la evaluación del curso e inclusión de la rúbrica prediseñada.	Evaluación del curso y explicación de rúbricas prediseñadas (identificar elementos éticos, análisis de problemas morales y calidad de los argumentos).	Continuación del diseño del programa incluyendo los temas trabajados en las siete sesiones anteriores.
12. Incorporación de los objetivos de aprendizaje, unidades temáticas, bibliografía, valores, según formato de los programas.	Diseño del programa en formato oficial.	No hay lecturas previas

Línea de razonamiento moral

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

La vida buena

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

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

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

Objetivos de aprendizaje

Como se dijo arriba, todas las líneas del Programa tienen objetivos de aprendizaje específicos para fortalecer las capacidades de Pensamiento crítico y Comunicación. Sin embargo, las Electivas en Razonamiento Moral tienen también objetivos específicos relacionados con la capacidad de la Autonomía (Ver tabla No. 7).

Tabla 7

Matriz competencias y objetivos de aprendizaje
cursos electivos de razonamiento moral

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

Línea de formación ciudadana

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

Si bien se dijo arriba que todo el programa de "Ética a través del Currículo" pretende afianzar y desarrollar las capacidades de Comunicación y de pensamiento crítico (sus disposiciones y habilidades), es indispensable presentar los objetivos de aprendizaje vinculados a los conocimientos y a la capacidad de participación social y política de entre los cuales cada programa concreto deberá elegir los pertinentes a su temática y propósito general. Estos se encuentran en la tabla No. 8.

*** La apuesta por la Justicia como valor central a los cursos electivos en ética¹**

Al hacer de la justicia el eje central de trabajo de los cursos de ética y formación ciudadana, el Centro de Ética y Democracia de la Universidad Icesi no busca suscribirse a alguna teoría de la justicia en particular, sino proponer una perspectiva general alrededor de la cual las diferentes actividades del Centro se coordinen y hallen un objetivo común. Específicamente, esta perspectiva comprende la justicia, de manera simultánea, como una virtud personal y como un rasgo deseable de toda sociedad. A pesar de que, como nos lo recuerda el diccionario de la Real Academia, el término "justicia" designa una de las

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

Tabla 8

Matriz competencias y objetivos de aprendizaje
cursos electivos en ética y formación ciudadana

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

cuatro virtudes cardinales, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece, en el mundo contemporáneo es usual entender por "virtud" un rasgo del carácter personal antes que el respeto y acatamiento de normas o que la búsqueda de consecuencias benéficas para la sociedad. No obstante, una de las principales preguntas de la filosofía política ha sido precisamente esa: ¿una sociedad justa debe promover la virtud entre sus ciudadanos, o debe, por el contrario, ser neutral con respecto a cómo cada uno de sus ciudadanos decide cuál es la mejor forma de vida? (Sandel, 2009). Se hace entonces necesario explicar en qué sentido la justicia, entendida como virtud, se relaciona con la dimensión social que implicaría una formación ética para la ciudadanía.

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

en el marco de algunas de las cuestiones más sobresalientes en la literatura sobre el tema, para así aclarar y explicar en qué sentido y por qué razón el Centro busca hacer de la justicia el valor central a los cursos electivos en ética.

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

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

no queda sujeto al capricho de cada cual, sino que depende de la prudencia a través de la cual se juzga en cada caso y se busca el justo medio para actuar en consecuencia. Dado que para Aristóteles la virtud es el punto medio entre dos vicios, esto es, entre el exceso y el defecto, la conducta justa sería el término medio entre hacer el mal y sufrir el mal. Así, nos encontramos lejos del racionalismo platónico y cerca de una ética de las costumbres, que no busca deducir lo justo de una idea universal de justicia, sino inferirlo de los usos y las prácticas habituales en cada sociedad particular.

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

Hay que anotar que en las sociedades modernas, la relación entre justicia y ley ha sido especialmente desarrollada. En este sentido, la justicia ha sido examinada a la luz del procedimiento que lleva a una determinada acción o decisión, y a la luz de las consecuencias de tales acciones o decisiones. Así, una acción/decisión sería considerada justa si ésta obedece a un justo proceso. Con esto se busca hacer frente a la arbitrariedad.

Evidentemente, esto nos lleva a preguntar qué hace que un determinado proceso sea justo o no. En este respecto se podría examinar si sus consecuencias son igualitarias, equitativas, razonables, beneficiosas, convenientes, útiles, etc. Adicionalmente, cabría ponderar la justicia de una acción/decisión en relación con una racionalidad de tipo costo-beneficio, o en relación con las costumbres y tradiciones de un grupo social. De otro lado, la relación entre justicia y ley también se refiere a la fuerza de la ley y los fundamentos de tal fuerza. Aunque se trata de una simplificación radical de cada uno de estos tipos de argumentación, lo que nos interesa resaltar es que, independientemente del tipo de argumentación al que se recurra, aún permanecemos en el terreno social de la justicia.

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

A estas perspectivas ya tradicionales en el estudio de la ética, habría que agregar dos campos más o menos recientes de análisis. En primer lugar están los desarrollos que se han venido haciendo, desde diferentes disciplinas, en el campo de la llamada justicia restaurativa o transicional, la cual contempla la

justa retribución o reparación que les corresponde a las víctimas y la justa pena que merecen los victimarios. En segundo lugar, tenemos las éticas que buscan ir más allá de los límites de la especie humana, para plantear la pregunta por la justicia en las relaciones entre especies. Distintos movimientos animalistas y ecologistas han llamado la atención sobre el sesgo fuertemente racionalista y antropocéntrico de la tradición ética, y sobre los efectos potencialmente deletéreos de nuestras acciones para la existencia y bienestar, no solo de otras especies, sino de la humana también, por cuenta del severo deterioro del medio ambiente. La pregunta por el trato justo, ya no solo entre seres humanos, sino entre distintas especies, está abriendo el campo de la ética a problemas y disciplinas (como la ecología, la geología y la etología) hasta ahora insospechados.

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

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

- a Las condiciones materiales en las que se dan las condiciones sociales de justicia e injusticia.
- b La cuestión de la identidad y su relación con lo que ha de considerarse justo.
- c La participación política que permita entrever de qué modos el saber práctico ético puede intervenir en las condiciones sociales presentes.
- d El campo de las nuevas éticas que llevan la pregunta por lo justo más allá de las relaciones entre humanos, para incorporar las relaciones de humanos con no humanos y el medio ambiente.

Anexo

Ciudadanía y justicia: lineamientos conceptuales para los cursos electivos en ética y formación ciudadana²

Introducción

Permítasenos empezar por el antiguo problema que dio origen a la idea de la ciudadanía y de la formación ciudadana y que, a la postre, es el mismo que orienta las grandes preocupaciones sobre ellas en el presente: la justicia. En uno de los más importantes escritos políticos de la antigüedad clásica, la República, Platón se propuso indagar qué es la justicia y, a la par, si quienes la siguen lo hacen por deseo propio y por amor a la misma o, simplemente, porque desean evitar las consecuencias que recaerían sobre ellos al cometer injusticias. Ante la segunda opción el filósofo ateniense dejó planteada una apremiante pregunta: ¿qué si pudiéramos ser libres de esas consecuencias?, ¿cómo actuaríamos? (Platón, 1997). Estas inquietudes estaban encaminadas en la obra de Platón a un asunto más de fondo, es decir, a analizar qué es una sociedad justa y de qué depende que ésta lo sea. Sin ningún tipo de ambages, el discípulo de Sócrates sostenía que la justicia era algo que podía encontrarse tanto en un hombre como en una ciudad, pero el dilema que nos planteó en sus escritos era si tanto en el uno como en la otra el interés por la justicia se correspondía con una actitud voluntaria o forzada. Lo cual implica, por supuesto, pensar en la relación entre el hombre y

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

la ciudad, pues puede darse el caso de que no haya una feliz coincidencia entre los dos en términos de esta relación.

Las distintas convulsiones que se vivieron en el siglo pasado –políticas, económicas, militares, culturales, tecnológicas y ambientales–, junto a la aparición de un fenómeno como el totalitarismo y a la crisis de la democracia en el mundo occidental, en especial la naturaleza de la estructura de derechos que ofrecía, a quienes los garantizaba y la manera en que los distribuía entre sus ciudadanos, amén de otros bienes, mostraron que, más allá de las diferencias de contexto que se puedan alegar entre la antigua Atenas y nosotros, en las sociedades contemporáneas las cuestiones que se había planteado Platón siguen siendo pertinentes. Aspecto sobre el cual una gran variedad de pensadores llamaron la atención. En especial, Leo Strauss, quien, entre muchos otros, en pleno siglo XX se esforzó por mostrar la relevancia de estas cuestiones planteadas por la filosofía política clásica sobre la justicia, en términos de la relación entre la ciudad y el hombre, y la importancia de retomarlas como una manera de afrontar la crisis en la que habían desembocado las sociedades actuales (Strauss, 1998). Pero si bien esto es cierto, es preciso reconocer también que la pregunta por la sociedad buena, por la sociedad justa o por la “mejor manera de vivir” (Sandel, 2013, 18) se ha tornado, para nosotros, más acuciante toda vez que hoy en día se han levantado algunas voces, desde la vida política misma como desde la teoría, que con una gran elocuencia han esgrimido razones de peso para desautorizar la idea que afirma que la justicia tiene que ver, a la manera de Platón, con un orden modelado e impuesto racionalmente por uno o un grupo de hombres a otros, con el fin de que estos últimos obren en relación con los principios en los que él se funda. Y para advertirnos que las sociedades que se fundan en una sola idea del bien o de la vida buena no son, en el registro de las circunstancias y las demandas ciudadanas actuales, sociedades justas ni democráticas. Stuart Hampshire ha sido

una de esas voces que ha sostenido que "la justicia no puede consistir en algún tipo de armonía o consenso ni en el alma ni en la ciudad, porque nunca habrá tal armonía, ni en el alma ni en la ciudad" (Hampshire, 2000: 4). Quienes argumentan en este sentido proponen que la justicia es conflicto y que una sociedad democrática se reconoce por la manera como resuelve ese conflicto.

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

La historia misma de la democracia y la ciudadanía nos ha mostrado que el proceso deliberativo para llegar al establecimiento de unos principios de igualdad democrática lleva aparejado el esfuerzo mismo de poder definir ¿qué entendemos por democracia?, ¿quién es el ciudadano? y ¿cuál debe ser el tipo de relación entre los ciudadanos para que una sociedad pueda definirse como democrática? (Bovero, 2002: 15-35). En esta lógica, fue la democracia antigua la que nos legó el principio "igualitario por excelencia, en tanto que considera irrelevantes las diferencias económico-sociales para la distribución de los derechos políticos entre los miembros

de la ciudad” (Bovero, 2013: 31). No obstante, este principio es eminentemente político y, en sus antiguos orígenes, está basado sobre una exclusión antropológica según la cual las mujeres y los esclavos no hacen parte de la ciudadanía y, por lo tanto, están por fuera de esa relación de igualdad. La democracia moderna ha insistido en el principio igualitario de la antigua, es decir, desde una concepción política, pero, al tiempo, lo ha sacado de ese terreno y lo ha desplazado al ámbito de las relaciones económicas, sociales, culturales, identitarias y ambientales. Y, también, ha modificado su concepción antropológica redefiniendo al ciudadano. Movimiento, este último, que nos ha llevado a poner en el centro del debate ético-político los criterios de la igualdad con los que han operado las sociedades modernas y, por ende, a preguntarnos cuáles son las igualdades y desigualdades que pueden ser consideradas justas o injustas. O si se quiere, a poner en claro cuáles han de ser las relaciones de igualdad que hemos de construir y por las cuales hemos de regirnos para que nuestras sociedades puedan considerarse como democráticas. Con esto último hemos pasado del foco de la justicia al de la equidad.

Lo anterior nos dice, en síntesis, que el viejo problema de la relación entre la sociedad justa y el ciudadano pasa por dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas tiene que ver con cómo están planteadas o diseñadas las relaciones de igualdad –o de justicia– entre los ciudadanos de una comunidad o, si se quiere, cuáles son el tipo de procedimientos institucionales por medio de los cuáles entre ellos y el Estado resuelven los conflictos y sus distintas demandas políticas, sociales, económicas, identitarias, etc. Lo cual nos revela un primer plano en el cual las relaciones de justicia hacen parte de la vida ciudadana. La segunda apunta a preguntarse si la cualidad o el valor de la justicia debe ser un atributo exclusivo de las instituciones y los principios sociales y políticos que regulan las relaciones de igualdad o, también, una virtud de los ciudadanos. Lo que nos habla de la justicia en un segundo plano, es decir,

de ella como una buena disposición de los ciudadanos hacia las relaciones de igualdad con sus semejantes y hacia las instituciones que aseguran y afirman esa igualdad. No se puede pasar por alto que en el mundo de la ciudadanía la justicia se puede expresar de estas dos maneras. Pero, también, que no necesariamente se da la feliz coincidencia entre las dos en un mundo social. Bien puede sugerirse que esta falta de sincronía, por demás ideal, entre estas dos expresiones de la justicia, es la que está a la base de todos los conflictos entre lo público, lo privado y lo íntimo en las democracias actuales.

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

Siguiendo este hilo argumentativo, desde la idea de las relaciones de justicia o de los principios de la igualdad democrática, este escrito se propone plantear una reflexión sobre el tema de la ciudadanía y la formación ciudadana con el fin de construir unas líneas teóricas y conceptuales que ayuden a precisar el ejercicio sobre formación ciudadana que se lleva a cabo en los cursos de las denominadas "Electivas en ética y formación Ciudadana" dentro de la Universidad Icesi. La primera parte es una reflexión acerca de qué es la ciudadanía. La segunda es un rastreo histórico, bastante general, sobre los problemas de la ciudadanía, una especie de síntesis de los ejes temáticos más importantes en relación con algunos modelos o versiones ideológicas de la democracia: liberal, radical, elitista, pluralista y multiculturalista. La tercera se detiene en

la discusión acerca de qué entender por formación ciudadana, el problema de la justicia en términos la virtud, es decir, del buen ciudadano y los problemas que este debate proporciona. Y la última parte se dedica al tema particular de la formación ciudadana en la Universidad Icesi.

Ciudadanía, formación ciudadana y justicia

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

No está de más afirmar que, como idea y como realidad política, la ciudadanía puede expresarse, consecuentemente, en términos formales y substantivos. En el primer caso la ciudadanía aparece como un “modelo ideal” de vida política contenida en un conjunto de normas, deberes y derechos que han de guiar las acciones políticas de quienes hacen parte de una sociedad –ciudadanos–. En este caso se puede tratar de una cuestión de estatus ligada al disfrute de ciertas garantías jurídicas, políticas o socio-económicas. En su segunda expresión, la ciudadanía es, simplemente, el resultado de la acción política viva. Es el producto de los conflictos políticos, sociales, económicos y culturales en momentos históricos concretos. En este sentido ella es la expresión de las prácticas y costumbres políticas reales y de sus diversas tensiones: se

trata de la cultura política real de los individuos que hacen parte de una sociedad particular en un contexto específico. Esto, por demás, indica que la ciudadanía en su sentido formal y substantivo se pueden encontrar en un agudo conflicto dentro de una misma sociedad, porque ella siempre se expresa en ese doble sentido en forma simultánea. De acuerdo con Steven Lukes y Soledad García, la ciudadanía es la conjunción de tres elementos constitutivos:

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

Esto indica que ideas como las de derechos, deberes y participación están profundamente adscritas a lo que, desde tiempo atrás, se ha definido como ciudadanía o ciudadano. Lo cual no niega que la ciudadanía como idea y como realidad política sea un proceso histórico en sí mismo y que, por lo tanto, estas nociones básicas a través de las cuales ella se ha identificado se puedan redefinir permanentemente. Conviene, así, tener en cuenta la recomendación metodológica de Nietzsche cuando afirmaba que en lo que tiene que ver con el estudio o la investigación de ideas éticas, políticas y sociales es imprescindible tener "instinto histórico" (1983). Lo que aquí nos ayuda a decir que la idea de ciudadanía tiene su propia genealogía. Y que, en tal sentido, la manera como ella era comprendida o practicada en las sociedades del pasado no es igual a como se la representan y la viven las sociedades actuales. Los problemas de la vida ciudadana del pasado no son, en muchos aspectos, parecidos o similares a los de la vida ciudadana actual. Pero sostener esto no nos puede llevar a negar que, en la propia historia de la ciudadanía, existan problemas perennes. Por ejemplo, uno de los problemas recurrentes ha sido cómo comprender la relación entre libertad

e igualdad. En algunos casos, como en la Grecia antigua, la sociedad justa se definía en términos de una igualdad en la libertad restringida a la participación política efectiva –en la producción de leyes y en la elegibilidad para los cargos públicos–; la famosa isonomía, que consideraba inequitativo considerar las diferencias económicas y sociales entre los ciudadanos para establecer desigualdades políticas entre ellos. En otros, como para los modernos teóricos políticos tipo Constant, para quienes un orden ciudadano justo tenía que ver con una igualdad en la libertad, pero entendida esta última como un derecho individual en vez de como un deber de carácter social –lo que se ha definido como una “libertad positiva” (Berlin, 2012: 205-255)–; formulación que relegó la participación política a un segundo plano y que, con ello, entendió como justo el orden político que daba más importancia a la realización de los intereses privados y de la vida íntima de los ciudadanos que al llamado a defender y preservar el bien común de la sociedad. O, como en la alternativa presentada por los teóricos marxistas, para quienes la verdadera sociedad justa es aquella en la cual la igualdad es, ante todo, social y económica y el único interés que puede orientar las acciones de los ciudadanos es el del bien colectivo de la sociedad antes que sus deseos individuales.

Otro de los problemas recurrentes ha sido el de poder discriminar con cierta precisión qué es la justicia en una sociedad política y quiénes han de ser los destinatarios de los actos justos del Estado y de los individuos mismos. Lo primero porque, al parecer, es imposible separar nítidamente la justicia de cosas como la fuerza, el poder o la autoridad. Bien es conocida a este respecto, y amén de otras, la posición de Trasímaco en la República de Platón acerca de que la “justicia no es otra cosa sino aquello que es ventajoso para el más fuerte” (Platón, 1997: 443). Esta asimilación de la justicia con la mera aplicación de la fuerza o de la violencia ha sido una especie de tradición política que se ha encontrado

permanentemente desafiada por otra que sostiene que la justicia se corresponde, por el contrario, con una relación cualificada entre el Estado y los ciudadanos o entre los ciudadanos mismos. Y se ha cualificado porque ha abandonado el terreno de la pura arbitrariedad, es decir, de la imposición forzada a otros de lo que una voluntad considera adecuado o bueno, para dar paso a una concertación sobre lo que un grupo de personas pueden aprobar, de forma consentida, como correcto, para orientar sus acciones en la convivencia social. Desde esta segunda tradición la justicia es una convención producto de un acuerdo libre entre las personas y, en tal sentido, su expresión más acabada está en las leyes e instituciones, o sea, en el derecho. Por lo cual la justicia puede en algunos casos recurrir a la fuerza, pero sólo cuando ella es el resultado de un poder consentido que tiene como único propósito ayudar a resolver los conflictos entre los ciudadanos y éstos y el poder político. De este modo la justicia pasa a ser entendida como una autoridad pública y, por ende, como la única forma de poder legítimo para resolver los problemas sociales. Esta fue, valga recordarlo, la tradición desde la que muchos pensadores políticos, entre ellos Rousseau (1993), se instalaron para dar una respuesta al eterno conflicto en la vida ciudadana entre el poder y la libertad; una tensión que sigue siendo un problema estructural de las democracias actuales y que, desde casos puntuales como el de la libertad de expresión y pensamiento, la pena de muerte, el aborto, la desobediencia civil, la objeción de conciencia, la redistribución económica o el llamado que hacen los defensores de los animales al Estado para que intervenga la libertad de otros de sus conciudadanos que se divierten en la Fiesta Brava, nos sigue interrogante acerca de cuáles han de ser los límites del poder político respecto de la libertad de los ciudadanos y los límites en el obrar de estos en relación con los principios de la justicia pública. Lo segundo en razón de que, si bien parece haber cierto acuerdo en que la justicia es una virtud social y,

por ende, de carácter público, ella bien puede cristalizar en acciones, públicas o individuales, que beneficien a ciertos sectores sociales y graven a otros, que privilegie a ciertos grupos de individuos en detrimento del interés de otros o que, simplemente, exija el esfuerzo y el sacrificio de unos para aliviar las penas y las necesidades. La pregunta bien podría formularse, entonces, en términos de con quién o con quiénes es que debemos ser justos o, mejor, a quién o a quiénes debe favorecer y perjudicar la justicia.

Más aún, ¿puede la justicia implicar un bien para unos y, al tiempo, un mal para otros? Con razón Sócrates se inquietó tanto cuando Polemarco observó que “la justicia consiste en hacer bien a los amigos, y mal a los enemigos” (Platón, 1997: 439). ¿Cómo podemos diferenciar, retomando las definiciones anteriores, al amigo del enemigo? ¿Es acaso la justicia sólo un problema de preferencias emotivas o implica algo más que eso, como, por ejemplo, la debida consideración por los otros independientemente de la cercanía o la aversión afectiva que tengamos o tengan con nosotros?, ¿se trata acaso de un tipo de relación de trato igualitario o equitativo que se restringe a una clase, a un estatus o a los miembros de un grupo sin que pueda traspasar los límites de este tipo de vínculos y hacerse extensivo a otros diferentes a mí y a los de mi grupo?, ¿la debida consideración se la debo sólo a los de mi raza, a los de mi religión, a los de mi nacionalidad, a los de mi partido político o a los que comparten mis propias preferencias ideológicas o sexuales? El tema de la distribución económica es, por antonomasia, algo que siempre ha mortificado a algunos reductos del liberalismo, en tanto que no entienden por qué los pobres han de ser los destinatarios de la justicia económica del Estado. De igual forma que la defensa que han hecho los liberales del aborto, la eutanasia, el suicidio, el pluralismo moral y el libre desarrollo de la personalidad involucra para los conservadores una incorrección respecto de qué entender por justicia, como de con qué y con quiénes hemos de tener un trato justo.

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

Este tipo de relaciones entre la ciudadanía y la democracia introdujo en los estudios sobre la ciudadanía y la formación ciudadana la preocupación por analizar la relación entre ellas y las distintas formas de Estado del mundo moderno, al igual que la relación de ellas con las ideologías paradigmáticas del mundo actual. La cuestión es esta: ¿qué tipos de derechos, deberes y participación política agencian o garantizan determinados regímenes políticos?, ¿qué tipo de ciudadano y estilo de vida ciudadana promueven determinadas ideologías? Sobre este punto Norberto Bobbio dejó interesantes estudios

que nos han dado pistas valiosas para comprender y problematizar estas relaciones (1997); en particular la relación entre el liberalismo y la democracia (1998), dado que este vínculo no sólo resulta problemático sino, al tiempo, conflictivo, pues el liberalismo y la democracia son, en principio, dos conjuntos de valores morales y políticos opuestos.

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

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

Por tal razón la complementariedad de enfoques resulta indispensable toda vez que permite tener en cuenta los distintos matices y formas en que la ciudadanía y la formación ciudadana se presentan. Contener esas distintas expresiones de la ciudadanía y la formación ciudadana o tenerlas en cuenta aporta a un conocimiento más completo de ellas y enriquece los debates académicos sacándolos de la fragmentariedad y el

solipsismo en el que pueden estar tentados a caer cuando no tienen en cuenta los aportes de miradas o análisis distintos a los del propio corpus de conocimiento desde donde se instalan.

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

Los problemas de la ciudadanía

Siguiendo la idea de que la ciudadanía es un proceso histórico y que, por ello, al estudiarla se debe tener "instinto histórico",

o eso que Nietzsche llamó “segunda visión” indispensable, no puede dejarse de advertir que el tema que aquí nos ocupa ha estado rodeado de problemas, conflictos y paradojas –tanto de carácter teórico como práctico–. Por supuesto, esas tensiones y contradicciones están puestas, siempre, en un plano histórico. Las contradicciones de ayer no son las mismas de hoy o, por lo menos, cada época arrastra consigo sus propias preocupaciones y la manera de volver a los problemas perennes para iluminar los actuales a partir de las respuestas que dieron a estos los hombres del pasado. En términos generales se puede afirmar que han sido cuatro los ejes problemáticos más importantes de discusión e intenso debate sobre la ciudadanía. O sea cuatro variables desde donde se pueden evidenciar los agudos conflictos y problemas que la teoría y la práctica que la ciudadanía y la formación ciudadana nos plantea, estas son: la participación política, la equidad social y económica, la identidad y el medio ambiente. Estos ejes han estado asociados en el mundo moderno primordialmente con la idea de democracia, y desde ahí se ha planteado un fructífero debate que los problematiza con los distintos modelos o versiones ideológicas de la democracia: la liberal, la radical, la elitista, la pluralista y la multiculturalista. Por eso, en lo que sigue, se hará una rápida revisión de los aspectos más fundamentales de estos cuatro ejes.

La participación política

El primer gran conflicto moderno sobre la ciudadanía se situó en relación con el tema de la participación política. Rousseau y Constant, en el siglo XVIII, fueron sus protagonistas en el plano teórico. En el Contrato Social el primero volvió a reclamar la ciudadanía situada en la idea de la comunidad política tal como era expresada en el ideal de la democracia griega. Es decir, ubicada desde las coordenadas de un modelo de democracia radical donde el ciudadano es aquel miembro de un todo, el pueblo o voluntad general, que tiene un igual derecho a la

participación en términos de una distribución aritméticamente igual a la de los demás, del poder efectivo para intervenir e influir de forma directa en la cosa pública (1983). Frente a este modelo de ciudadanía reaccionó Constant en su ensayo titulado "De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos" (1988). Este pensador y político francés era de la opinión que el modelo propuesto por Rousseau era anacrónico con relación a las prácticas, expectativas y aspiraciones de los hombres modernos, ya que estos quieren más libertad para el disfrute de su vida privada y para el desarrollo de sus propios intereses, y menos deberes y obligaciones sociales.

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

Muy en el fondo esta polémica tiene que ver, como ya se ha dicho, con la confrontación entre dos estilos de vida ciudadana. Y, como es obvio, con la contraposición entre dos maneras de entender la justicia en el mundo ciudadano –como un atributo de las instituciones o como un atributo del carácter de los ciudadanos–. Lo que, analógicamente, sugiere la ruptura entre el orden ciudadano que pone el énfasis en el hombre rural y austero y el que privilegia el creado por el hombre burgués. Este último modelo es el que, al parecer, parece haber triunfado en el mundo moderno de la mano del modelo de la democracia representativa y su consabida propuesta de participación política: la participación indirecta y por delegación. Esto no quiere decir que estos dos modelos no se sigan confrontando en la actualidad. De hecho, la lucha entre ellos sigue dándose, tanto en el plano de las ideas como en el de las prácticas y representaciones políticas de los ciudadanos que, por un lado, le apuestan a una práctica ciudadana más inclusiva y, por otro, a un estilo de vida más centrado en los disfrutes privados y con un mínimo de exigencias públicas.

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

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

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

- 1 ¿Cómo puede un hombre ser al mismo tiempo libre y forzado a adaptar su voluntad a otras voluntades que no son la propia?
- 2 ¿Qué ocurre con los grupos que, debido a su raza, religión o situación geográfica o económica, o debido a sus creencias morales (o a una combinación de estos factores) están

permanentemente en situación minoritaria? ¿Deben obedecer irrestrictamente a la mayoría?

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

Equidad social y económica

Si las primeras reivindicaciones modernas de la ciudadanía no ligaron de entrada a esta con una ampliación universal de la participación política, pues por mucho tiempo esta estuvo restringida al hombre varón, blanco y propietario, y sólo poco a poco se ha ido ampliando el espectro de quienes pueden disfrutar de este derecho, tampoco lo hicieron con la justicia social y económica (Marshall, 2005). Es más, aún entre nosotros, es decir, entre los ciudadanos del siglo XXI, la ciudadanía no incluye de por sí esta reivindicación. Esto no significa que la relación entre ciudadanía y equidad social y económica no se

haya planteado como uno de los grandes debates sobre la democracia moderna, fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante. El avance de la sociedad industrializada y capitalista, la producción y el uso de nuevas tecnologías, la introducción de nuevas formas del disfrute y bienestar humano empezaron a contrastar fuertemente con el surgimiento, a la par, de la clase obrera, de nuevas formas de pobreza, miseria, desigualdad, exclusión y, sobre todo, con el escalamiento y las nuevas formas que los problemas sociales: desempleo, indigencia, inequidad, injusticia social, racismo, xenofobia, nacionalismo, guerras y las distintas formas modernas de violencia.

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

Estas tensiones y conflictos de la ciudadanía son el reflejo de las contradicciones internas del modelo económico que ha acompañado a la democracia moderna, el capitalismo. El malestar de la ciudadanía moderna y contemporánea es la consecuencia, para usar una expresión de Dewey, de una "sociedad en conflicto consigo misma" (2003: 22). De una sociedad que les reconoce a sus ciudadanos el "derecho de propiedad", pero en la que no todos pueden disfrutarlo porque simplemente no tienen posesiones, o no pueden hacer valer ese derecho en el mismo grado porque las desigualdades

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

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

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

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

La urgencia de las cuestiones sociales y económicas en nuestro mundo puede llevar a ciertas sociedades o grupos de ciudadanos a darle prioridad, en la agenda de sus reclamaciones, a sus carencias y peticiones económicas sobre sus libertades políticas y sus derechos. En estas circunstancias, los ciudadanos pueden expresar este tipo de opiniones o de razonamientos: "¿por qué preocuparse por cosas tan finas como las libertades políticas si hay cosas tan gruesas como las acuciantes necesidades económicas?" (Sen, 2000: 184). Y cuando este tipo de preguntas se resuelve en "la toma de decisión" por parte de un ciudadano sumergido en la pobreza, la miseria, el analfabetismo, la exclusión y la enfermedad, puede tener el doloroso desenlace de que este ciudadano prefiera intercambiar sus libertades políticas y sus derechos por un mendrugo de pan para calmar momentáneamente el hambre. Lo cual puede llegar a evidenciar que un

tipo de confrontación y contradicción a la que tiene que estar sometido un ciudadano es a la que le exige escoger entre uno de sus derechos –o la participación política o la justicia social y económica–. O entre sus derechos políticos, sociales y ambientales, y la satisfacción de una necesidad vital puntual. Pero, también, nos puede poner de relieve que situaciones de esta envergadura puede llevarle a erosionar su carácter moral, su sentido de la justicia, y llevarlo a hacer a un lado su sentido del deber y la responsabilidad moral en aras de la autopreservación –no de otra forma se entienden fenómenos como el clientelismo, la corrupción y ciertas formas de la ilegalidad y la falta de la debida consideración con los semejantes–.

Identidad

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

Frente a este modelo homogenizante de ciudadanía, que no tiene en cuenta o no le otorga ningún estatus a aquello

que se muestra distinto de él y que se propone avasallar o asimilarlo, arbitrariamente, a su propio sistema de valores, y que se posiciona como el modelo cultural mayoritario, se ha planteado otro modelo que reclama el reconocimiento del de las minorías, de su propia identidad o pertenencia particular. Este enfoque sobre la ciudadanía alega a favor de formas sociales más inclusivas, más justas, formas que tengan en cuenta las diferencias de género, etnicidad, raza y las preferencias sexuales. Es decir, aboga por el reconocimiento de las identidades particulares compartidas, pues concibe a la ciudadanía "como un sistema o práctica de pertenencia" (Lukes y García, 1999). Como ha llegado a sostener Charles Taylor:

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

Muy en el fondo, la lucha por el reconocimiento se ha planteado, desde estas perspectivas culturalistas de la democracia y la ciudadanía, como un modo de garantizar la dignidad humana (Frazer, 1995). Y ha pasado por luchas que han tenido que ver con el reconocimiento pleno del derecho de las mujeres en relación con el de los hombres, incluidas cuestiones de redistribución económica –ingresos y participación en el mercado laboral–, los derechos de grupos culturales o sexuales

minoritarios y, cada vez más, con el reconocimiento de los derechos de ciudadanía de los inmigrantes. Los problemas que ha planteado este enfoque sobre la ciudadanía en términos culturales son variados y complejos: ¿puede una sociedad democrática dar igual trato a todos sus miembros y a la vez reconocer sus identidades culturales específicas?, ¿debería garantizar la sobrevivencia de determinados grupos culturales?, ¿es esencial la política del reconocimiento de la etnicidad o de las diferencias de sexo para la dignidad de la persona? O, aún más, ¿deberían otorgarse derechos colectivos a minorías culturales definidas o una sociedad liberal sólo debería otorgar derechos a sus miembros individuales sin tener en cuenta para nada las distinciones culturales? (Lukes y García, 1999). ¿Son aceptables en una democracia las formas de la discriminación positiva, resultan justas y equitativas?

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

Medio ambiente

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

La evidencia, cada vez más palpable, de los efectos negativos de la acción organizada del hombre sobre los recursos naturales, para la cual la naturaleza representaba sólo un bien que se podía saquear impunemente y de acuerdo con el arbitrio y los intereses de quienes iban tras el botín, llevó a muchos sectores sociales –la academia, los medios de comunicación y diversas organizaciones sociales y ciudadanas– a exigir un "principio de responsabilidad" sobre la naturaleza (Hans, 1995). Esta exigencia ética de carácter ecológico, que recayó inicialmente sobre las organizaciones industriales y productoras de tecnología, descubrió el inestable equilibrio entre el imperativo de satisfacer masivamente las distintas necesidades vitales, como las artificiales, y el derecho que tienen los ciudadanos a tener un medio ambiente que les permita gozar de una buena calidad de vida y a no estar expuestos a la amenaza de desastres naturales por la indebida intervención de la acción planificada del hombre sobre la naturaleza. El dilema que se planteó, entonces, es el de cómo

producir riqueza desde la explotación de los recursos naturales sin afectar el medio ambiente y los derechos de las personas. Y la pregunta práctica a la que este dilema condujo fue a pensar en qué consiste una acción industrial o económica responsable.

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

Aun así, la relación entre el medio ambiente y la ciudadanía va más allá del interés de proteger a la naturaleza para la salvaguarda del bienestar de un grupo humano en particular o de nuestra particular calidad de vida –como el derecho a un ambiente sano, sin contaminación–, y no sólo se centra en la acción planificada de las grandes organizaciones industriales y económicas sino, a la vez, en la acción de los individuos mismos. Algo así como que la reivindicación de ciertos derechos ecológicos y medio ambientales implica la aceptación de deberes del mismo carácter. Puede involucrar fines morales mesiánicos como, por ejemplo, nuestra responsabilidad sobre la humanidad en general y las generaciones futuras o, incluso, la reivindicación de los derechos de la naturaleza misma, como de los animales no humanos. Estas nuevas preocupaciones imponen a la democracia y a la ciudadanía actual desafíos que

no puede dejar de lado, y obligan a redefinir lo que entendemos por sociedad justa o buena. Lo que quiere decir que empujan a replantear nuestros sistemas institucionales y, de la misma forma, darle una nueva forma a la formación ciudadana, a actualizar el sentido de la justicia de los ciudadanos en términos de las nuevas coyunturas en las últimas exigencias que nos plantea la sociedad desde una perspectiva regional, nacional y global.

Formación ciudadana

Aparte de las cuestiones anteriores, en los debates y discusiones sobre la ciudadanía siempre se ha insistido en el tema de la formación ciudadana. Una vieja preocupación que siempre vuelve a resurgir, sobre todo cuando las sociedades intuyen un deterioro de la moral pública. Entre otras cosas, no sobra decirlo, este es, entre los debates clásicos de la ciudadanía, no sólo el primero en términos históricos sino el más clásico. Fue el foro inicial de discusión de la ciudadanía entre los antiguos teóricos de la política de Grecia y Roma (Platón, Aristóteles, Polibio y Cicerón). Lo redescubrieron los pensadores del Renacimiento (Maquiavelo, Guicciardini y Giannotti). Y lo han continuado los investigadores políticos y sociales de la Modernidad, desde Rousseau hasta Rawls y Robert Putnam.

Bien podríamos sintetizar el tema de la formación ciudadana en una pregunta: ¿cómo se puede inculcar en un hombre y promover en una sociedad libre las virtudes cívicas? La naturaleza y el sentido de esta pregunta implican, de entrada, situarse en una perspectiva metodológica de análisis y comprensión de la misma. Pues, el interrogante no sólo tiene un componente político sino, además, ético –más exactamente en sentido de la ética social–. Esta pregunta también debe situarse en dos momentos históricos distintos: el mundo de las sociedades e instituciones antiguas y el mundo de las

sociedades e instituciones modernas. Esto en razón de que una cosa es preguntarse por las posibilidades y condiciones de la formación ciudadana en un mundo que ha llegado a plantearse las ideas de las libertades individuales, los derechos humanos, los problemas sobre la identidad y la naturaleza, y otra cosa es esa misma pregunta en un contexto histórico en donde estas inquietudes no existen o no han aparecido. Lo que lleva de suyo un cambio en la manera de entender la pregunta por las relaciones de justicia entre los ciudadanos y las disposiciones que, en relación con esta virtud, han de tener respecto de su valoración y apoyo a las instituciones democráticas. Por lo cual se entiende que el tema de la formación ciudadana es un elemento definitorio en la consolidación y el aseguramiento de la calidad de la democracia misma (Silva, 2013: 173-207). Esto nos advierte que, en nuestro caso, la pregunta por la formación ciudadana ha de tener en cuenta las condiciones específicas de nuestro contexto histórico. Es decir, no podemos preguntarnos por las condiciones de posibilidad de la inculcación y promoción de las virtudes cívicas dejando a un lado su relación con las libertades y derechos individuales y las exigencias que hoy en día nos imponen las regulaciones nacionales e internacionales sobre derechos humanos y de otros temas centrales de la agenda actual sobre la ciudadanía.

En términos generales, la gran tensión entre las representaciones de la ciudadanía de las sociedades antiguas y las modernas tiene que ver con el conflicto que el ciudadano de hoy experimenta entre lo que se ha llamado las libertades políticas (deberes ciudadanos) y libertades individuales (derechos ciudadanos). Entre el disfrute de su esfera de libertad personal y las limitaciones que le impone la esfera de las obligaciones públicas. O, si se quiere, entre lo que le dice su sentido de la justicia y lo que le señalan las instituciones como forma de comportamiento justo en el espacio público. Visto así, y haciendo uso de una generalización que puede resultar

inapropiada, en una representación de la ciudadanía como la del pasado: "a mayor compromiso público del ciudadano y más nivel de participación y exposición en el espacio público, más libertad ciudadana". En cambio, en las sociedades modernas ha triunfado la representación que indica que: "entre menos cargas públicas, menos deberes y exigencias sociales le imponga el Estado y la comunidad a los individuos, y menos se exponga el ciudadano en el espacio público, más libertad ciudadana".

Esta es la condición ciudadana de nuestro tiempo. Un mundo en el cual el ciudadano está permanentemente expuesto al conflicto entre lo privado y lo público en términos de su fuero interno, como de las condiciones que le plantean la realidad social, política, económica, cultural y tecnológica. Este conflicto también se expresa, en ciertas ocasiones, en términos de una gran tragedia contemporánea para la ciudadanía: "lo que yo haga como ciudadano para satisfacer mis intereses individuales o privados, y mis propias preferencias, puede ir en detrimento del interés público, que es el que, a la larga, protege mi propio interés" –si me dedico a producir riqueza y acumularla de forma desmedida, aunque no haya ninguna restricción legal o moral en la sociedad que me impida hacerlo, esto puede generar ciertos niveles de desigualdad e inequidad social que me implicarían grandes costos individuales en seguridad personal, con lo cual puede resultar menguada mi propia libertad personal. De otro lado: "la defensa a ultranza que yo como ciudadano haga de lo público y los intereses sociales (colectivos o de la mayoría) puede ir en detrimento de las libertades y derechos ciudadanos, que son los mismos derechos de los que yo disfruto, con lo cual puedo estar abriendo una ventana para que más adelante alguien se permita vulnerar mis derechos en nombre del orden y el bien público" –si me dedico a promover el interés público y el bien común y a defenderlo sin ninguna consideración sobre las libertades personales y los derechos individuales, puedo llegar a promover y a legitimar una sociedad y un gobierno autoritario

que se permita violar, sin reato alguno, los derechos y las libertades de los ciudadanos, entre los que se pueden contar los míos propios.

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

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

moralidad pública"; o bien, porque el Estado y la sociedad no complementan sus prédicas sobre la moralidad pública con políticas de justicia económica, de bienestar social y libertad política que garanticen un mínimo de dignidad y alienten en los ciudadanos un sentido de respeto por lo público y de la debida consideración a los demás.

A estas alturas, el tema de la formación ciudadana debe estar más allá de la prédica de un discurso ideológico para enajenar las mentes y los espíritus de los ciudadanos. Más allá de entusiasmar al espíritu del ciudadano con cantaletras patriotas y nacionalistas. Y mucho más allá del intento autoritario de formar ciudadanos acondicionados sin capacidad crítica que les permita cuestionar a los gobernantes, a las instituciones y al statu quo. La formación ciudadana, en sociedades libres o que aspiren a serlo, debe plantearse en la lógica de una educación crítica sobre lo que significa vivir en relación con otros que se han de considerar, por ciertas y valiosas razones, iguales a uno. Por lo cual la formación ciudadana, tanto en el plano teórico como en el práctico, debe iniciar por un debate agudo, profundo sincero y realista acerca de lo que una sociedad específica ha de entender por: "ser un buen ciudadano". La cuestión es esta: ¿qué significa o que ha de significar en sociedades como las nuestras ser un ciudadano justo? ¿En manos de quién queda definir los términos de esta respuesta? ¿Si acaso se responde que ser "buen ciudadano" implica ser respetuoso de las leyes e instituciones, no hemos de preguntar qué pasa cuando las leyes e instituciones de esa sociedad son injustas e inequitativas? ¿De todas formas hemos de obedecerlas? ¿Debe permitir el "buen ciudadano" cualquier intromisión de las autoridades públicas en las libertades personales de la ciudadanía como condición para que el Estado le asegure sus propios derechos y la gobernabilidad y estabilidad del régimen político? ¿Ser "buen ciudadano significa" contribuir denodadamente con la producción de riqueza y tecnología sin tener en cuenta el impacto sobre la

naturaleza de este accionar, sus costos ecológicos? Educar ciudadanos, formarlos en una sociedad democrática, debería significar, entre otras cosas:

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

Formación ciudadana no puede significar adoctrinamiento. Por lo menos no es lo que uno supone que concuerda, en términos ideales, con lo que ha de ser la formación ciudadana en una sociedad democrática en todos sus niveles: la familia, la escuela, la empresa, la sociedad civil y el Estado. No obstante, ella sí tiene que ver de forma directa con la educación, pues es a través de ella, o por lo menos de cierto tipo de educación, que surge en los individuos la virtud, las buenas disposiciones,

en suma, el carácter. Quizá no sea exagerado afirmar que, en gran medida, la crisis de la democracia y de la ciudadanía en las sociedades actuales se debe al propio modelo educativo que incorporó y llevó a la práctica la democracia liberal. A este respecto, Leo Strauss ha sostenido que:

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

Este tipo de diagnóstico sobre el modelo educativo de la democracia nos impone un reto más grande, que consiste en dejar atrás el tipo de educación centrado en la instrucción y el adiestramiento, es decir, en la excelencia en el hacer como virtud esencial para la vida económica y laboral, y acompasar este acento con un énfasis en la excelencia en el ser, o sea, en el carácter. Esta puede ser una buena manera de encontrar una solución al problema de la educación ciudadana que la democracia misma fue incapaz de encontrar, como sugiere Strauss. Conforme a esto último, la Universidad Icesi quiere contribuir a la formación ciudadana de sus estudiantes desde sus cursos de las "Electivas liberales en ética". Desde estos cursos, la formación ciudadana es entendida como un ejercicio académico, pero de carácter práctico, en donde se alienta

el desarrollo del razonamiento crítico y la agudización de la sensibilidad moral de los estudiantes para que piensen los problemas de su sociedad y evalúen sus prácticas sociales a partir de los parámetros y reglas de juego que la sociedad en la que están les brinda –esto implica, obviamente, el análisis crítico de estas mismas reglas de juego que la sociedad les plantea–. Con esto se espera que los estudiantes puedan tener un mayor grado de conciencia sobre los problemas políticos, sociales, económicos y culturales de su sociedad, es decir, un sentido de la justicia que les permita advertir las implicaciones de ciertos tipos de conductas que, en vez de mejorar los vínculos sociales, los deterioran. Por supuesto, esto supone que, de alguna u otra forma, la formación ciudadana que estos cursos ofrecen pueda influir en alguna medida en las futuras decisiones que estos estudiantes vayan a tomar como miembros de esta sociedad en cualquiera de sus roles: ciudadanos, padres de familia, empleados, empresarios, académicos, etc.

2

El programa LEO: lectura, escritura y oralidad

Introducción

El Programa de desarrollo de las competencias en lectura, escritura y oralidad (Programa LEO, en adelante) tiene fundamento en la interrelación de diversas disciplinas –la lingüística, la psicología, la filosofía del lenguaje, la pragmática, la semiótica, la comunicación, la literatura, la nueva retórica, la dramática– que permiten estudiar, comprender y poner en práctica los procesos de producción de sentido en discursos de diversa especie.

Estas relaciones disciplinares constituyen la base del modelo semántico-comunicativo que guía nuestro Programa LEO, con una orientación pragmática (esto es, permiten ver cómo el ser humano construye sentido a partir de su propia experiencia en situaciones comunicativas cotidianas).

Para contextualizar, el Programa LEO es el resultado de la reflexión que el Departamento de Lenguaje, de la mano de los coordinadores de área, del Centro de Escritura y de los docentes encargados de concretar los programas, ha adelantado en torno a la enseñanza de la lengua y el lenguaje y al aporte de los cursos de Comunicación Oral y Escrita (COE) al Currículo Central de la Universidad Icesi.

El Programa LEO se concibe a la luz de los ajustes realizados al Proyecto Educativo Institucional, PEI, y, desde ahí, apuesta a la revisión de los propósitos formativos del área, teniendo en cuenta, además, las cambiantes dinámicas sociales, los debates y teorías sobre la enseñanza de lenguaje y los programas de curso ofrecidos por el Departamento hasta este momento.

Todo lo anterior, buscando guardar la coherencia con el modelo académico y el PEI de nuestra Universidad, y procurando ejercer una vigilancia epistemológica y curricular permanente que garantice las condiciones necesarias para el desarrollo integral de las competencias comunicativas entre nuestros estudiantes.

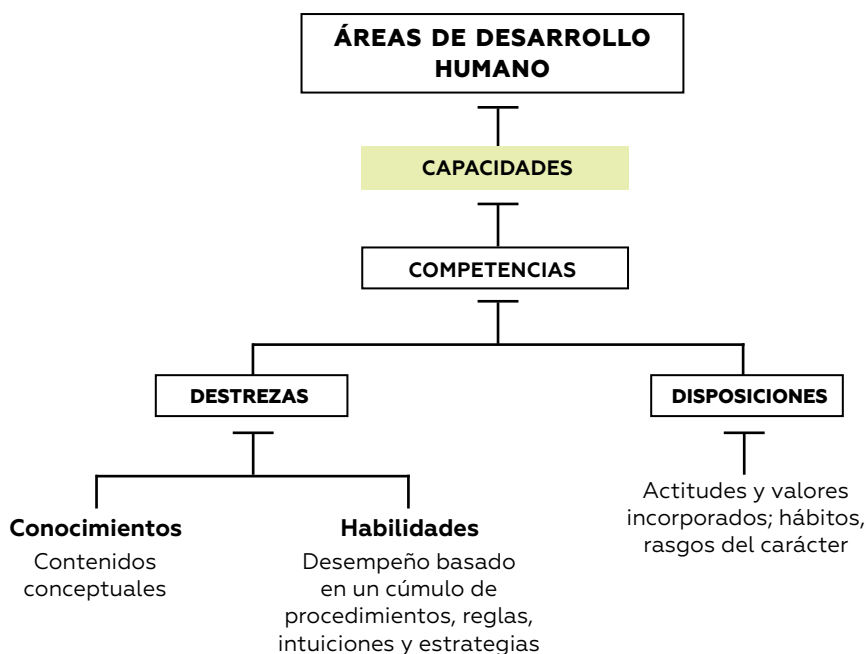
El lector encontrará los siguientes puntos para comprender el Programa LEO: 1) las consideraciones generales que acompañan los ajustes del PEI; 2) los fundamentos institucionales de la formación específica y el lugar que ocupa el Programa LEO dentro del PEI; 3) el trabajo del Departamento en relación con las capacidades y competencias que, en conformidad con el PEI, se han definido para la formación en lectura, escritura y oralidad; 4) la exposición de los objetivos de formación para los cursos de COE I y COE II, así como el aporte de los cursos E.

Consideraciones generales sobre los ajustes del PEI

El nuevo PEI de Icesi apunta a dar las orientaciones generales sobre la formación, teniendo en cuenta las distintas dimensiones del desarrollo humano, esto es, el proceso de adquisición y perfeccionamiento de valores y capacidades, así como de destrezas, disposiciones, conocimientos y habilidades del ser humano para su desenvolvimiento en el mundo personal, académico y laboral. (Ver figura 1).

Figura 1

Ruta macro de la Propuesta de Ajuste

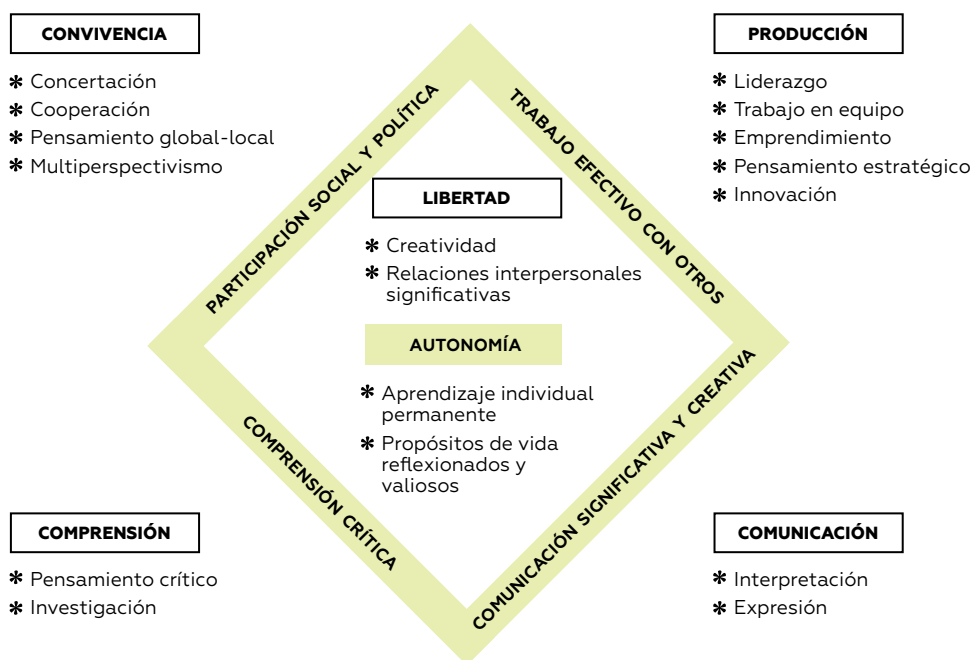


El PEI de la Universidad Icesi sienta las bases de una educación liberadora fundada en el concepto de autonomía y busca hacer de la vida del estudiante un programa permanente que reúna excelencia personal, académica y profesional, poniendo en el centro la dignidad humana y la responsabilidad frente a sí mismo, a los otros y a la naturaleza.

Por ello, busca promover entre su comunidad académica valores como el respeto a la dignidad de toda persona, la honestidad en las acciones personales y en las actuaciones

Figura 2

Síntesis de las capacidades que desarrolla y fortalece Icesi para promover los valores que identifican a los egresados de esta universidad



□ Área de desarrollo humano ■ Capacidad * Competencia

institucionales, el compromiso con el bienestar de la sociedad y la pasión por el aprendizaje. Junto a esos valores, promueve capacidades como la comprensión crítica, la comunicación significativa y creativa, la participación social y ciudadana, el trabajo efectivo con otros y la autonomía, que no pueden ser alcanzadas sin el desarrollo de las competencias, los debidos conocimientos y las necesarias disposiciones y habilidades que se requieren para tal fin. (Ver figura 2).

Fundamentos institucionales sobre la formación específica en lengua y lenguaje dentro del Currículo Central

En línea con todo lo anterior, la formación en lengua y lenguaje desempeña un papel determinante. Una ecuación sencilla permite cristalizar la anterior aseveración: el lenguaje nos abre las puertas a la comprensión del mundo, nos otorga autonomía y, al dotar de sentido el mundo propio y ajeno, nos permite comunicarnos de manera significativa y creativa en sociedad.

Esa ecuación pone de manifiesto la relación del lenguaje con todas las dimensiones del desarrollo humano, pero, especialmente, con las capacidades de Comunicación significativa y creativa y de Comprensión crítica. Al pertenecer a ellas, la naturaleza de la formación en lengua y lenguaje resulta estratégica para los propósitos centrales del PEI.

Esta consideración no es reciente. En su primera versión, el PEI registraba la existencia de “dos puntos naturales que, en términos de contenidos, permitirían el aterrizaje de los contenidos básicos necesarios en la capacidad de pensar críticamente (...), representados por las asignaturas en los campos de la lógica y de la comunicación” (González, 2006: 28-31).

Unido a lo anterior, el desarrollo de las competencias de Comprensión crítica y Comunicación significativa y creativa,

propiciadas por el estudio del lenguaje, es consecuente con el modelo de Aprendizaje Activo de nuestra Universidad. Este se entiende como un compromiso con la formación de individuos autónomos que piensan, escuchan, analizan y juzgan, son capaces de aprender por sí mismos, desarrollan las capacidades de análisis y de síntesis y piensan críticamente (Universidad Icesi, 2015). Tales capacidades no pueden ser comprendidas fuera del lenguaje, pues es con y a través del lenguaje que podemos dar cuenta de aquello que analizamos, sintetizamos o consideramos críticamente.

Asimismo, el modelo concibe a los estudiantes de Icesi como sujetos responsables de su aprendizaje, que “construyen su propio conocimiento, basados en el estudio, la experiencia y la práctica” (ibíd.). La argumentación y el abordaje del discurso desde una perspectiva pragmática son fundamentales en este sentido, ya que el modelo establece que “los estudiantes desarrollan y defienden posiciones propias, comparándolas con los puntos de vista de otros” (ibíd.). De este modo, se forman estudiantes dotados de capacidad crítica, de juicio y criterio, para quienes “los libros y los otros materiales utilizados en el proceso se convierten en herramientas para la interpretación y la búsqueda de múltiples aspectos de los temas de estudio” (ibíd.).

Hallamos, pues, una estrecha correspondencia entre los fundamentos del modelo educativo, el PEI y la tarea académica del Departamento (guiada por el Programa LEO). Para nosotros, la formación en lenguaje no sólo tiene como objeto el desarrollo de las capacidades de Comprensión crítica y de Comunicación significativa y creativa, sino que contempla que sólo puede haber comprensión y comunicación a través del lenguaje.

Las consideraciones epistemológicas de esta afirmación no son materia de discusión ni ampliación en el presente documento. Bástenos señalar el carácter determinante de tal afirmación en relación con el PEI y con la formación de todas las disciplinas dentro de la Universidad.

El Programa LEO en relación con las capacidades y las competencias

El Programa LEO guía la formación en lengua y lenguaje en Icesi. Ahora, nos detenemos un momento en los fundamentos disciplinares y epistemológicos que rigen el Programa LEO, concebido por el Departamento de Lenguaje, para verlos en diálogo con algunas de las capacidades que componen el actual PEI.

En primer lugar, se establecerá la relación del programa con la capacidad de Comprensión Crítica (Ver figura No. 3).

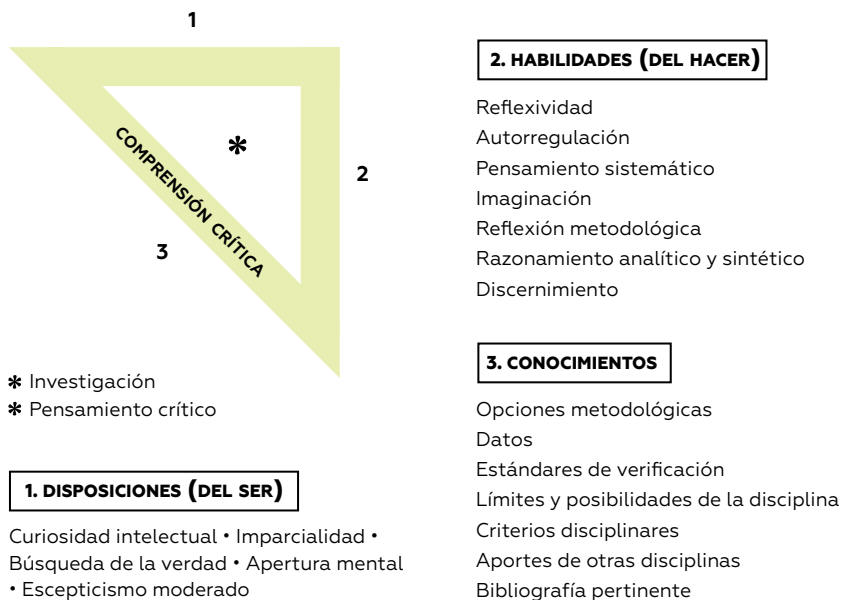
Relación con la comprensión crítica

El Departamento de Lenguaje traza su labor académica a partir del enfoque semántico-comunicativo (Baena-Oviedo. MEN: 1998). Una primera característica del enfoque es que reconoce las bases de los límites de la disciplina en relación con otras disciplinas. Esto es, que parte de y propone el *conocimiento disciplinar e interdisciplinar* como naturaleza del enfoque. Disciplinas como la lingüística, la semiología, la comunicación, la psicología, entre otras, nos permiten trazar un visión epistemológica y holística del lenguaje, entendiéndolo “como un proceso biopsicosocial por medio del cual el hombre convierte su experiencia en sentido y da sentido a su experiencia. Para esto, las prácticas (i.e. vivencias y acciones) empírica, teórica y comunicativa generan constructos mentales e instrumentales que se concretan en imbricados sistemas de signos” (Oviedo, 2003).

Tales constructos mentales suponen la **comprensión**: la claridad y el orden con que el mundo, organizado en signos, se nos presenta a la mente. El proceso de la comprensión parte de las preguntas e inquietudes que generan las cosas en el sujeto y se vuelve significativa cuando éste dota la experiencia de

Figura 3

Capacidad de Comprensión crítica y su relación con las habilidades, conocimientos y disposiciones



sentido gracias al lenguaje (Oviedo, 2003). De manera pareja, el mundo, en tanto lenguaje, permite ser abarcado –comprendido– también por medio del lenguaje, operación que precisa de y conduce a fomentar disposiciones cruciales como la búsqueda de la verdad, la apertura mental y la curiosidad intelectual.

Una segunda visión, nacida del diálogo entre filosofía, sociología y arte, nos lleva a entender el lenguaje como mediador. El proceso biopsicosocial hace posible que el lenguaje sea un mediador entre el hombre y su mundo, entre el hombre y los otros, y del hombre consigo mismo, en un proceso de reflexión que implica asimismo **comprensión crítica** (Ricoeur, 2000).

Detengámonos en la importancia de esta aseveración. Los sistemas de signos y de símbolos “no solo son útiles para comunicarnos; son mediadores que estructuran el pensamiento. Cuando nuestra mente se vale de estos signos para operar sobre la realidad, esto impulsa el desarrollo de nuestra inteligencia hacia formas cada vez más abstractas” (Isaza & Castaño, 2010).

Tenemos, pues, que la comprensión crítica desarrolla las habilidades de reflexión y abstracción. Volver sobre sí (*reflexionar*), y arrastrar más allá de su límite físico (*abs-traer*), implican una operación a la vez creativa y transformadora del lenguaje sobre el sujeto.

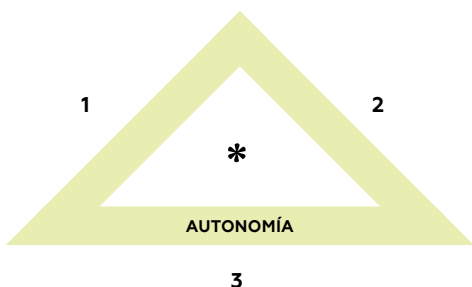
Una palabra más sobre la acción transformadora de la comprensión. El enfoque semántico-comunicativo acoge, igualmente, una orientación pedagógica del lenguaje que tiene raigambre sociocultural y humanista (Bajtin, 1982; Vygotski, 1995). Ésta pone en el centro de la educación al sujeto y estudia el lenguaje según sus funciones, usos y prácticas, en relación con la condición humana. Se parte de los conocimientos previos y del mundo histórico, social y cultural del estudiante para ahondar en un proceso de aprendizaje del lenguaje cada vez más consciente.

El lenguaje, entonces, es tanto objeto del conocimiento (**lleva a la comprensión**) como condición necesaria (**raíz de la comprensión**) para que el sujeto se transforme y tome conciencia de la reconstrucción de la experiencia propia y ajena. Dicha transformación se da en una triple dirección: histórica, en tanto en y con el lenguaje se constituye en sujeto histórico y social; creativa, en tanto usuario del lenguaje que añade algo nuevo al mundo, y edificante, en tanto ser consciente que “al hacer, se hace”, y que se transforma y se proyecta en relación con otros (Gusdorf, 1991).

Esta triple dirección pone en relación el estudio del lenguaje con el desarrollo de la capacidad de Autonomía, que se ilustra en la figura No. 4.

Figura 4

Capacidad de Autonomía y su relación con las habilidades, conocimientos y disposiciones



- * Creatividad
- * Propósitos de vida reflexionados y valiosos
- * Aprendizaje individual permanente
- * Relaciones interpersonales significativos

1. HABILIDADES (DEL HACER)

Cuidado de sí y de otros (respeto y auto-respeto)

Autocrítica

Expresión de nuevas ideas (conceptuales, prácticas o plásticas) o relaciones originales (bellas y/o útiles) entre ideas ya existentes

2. DISPOSICIONES (DEL SER)

Afectividad
 Autoestima (reconocimiento recíproco)
 Pasión
 Tolerancia al fracaso
 Auto exigencia
 Perseverancia

3. CONOCIMIENTOS

Disputas de sentidos en torno a los diferentes legados culturales (científicos, ambientales, artísticos, políticos...)

Debates en torno a las grandes preguntas que definen la condición humana.

Determinaciones histórico-culturales, arreglos institucionales, conflictos y relaciones de poder que configuran el presente, sus límites y posibilidades.

Sí mismo como agente responsable, producto de una biografía, de un contexto histórico-cultural, y definido a partir de las relaciones con el entorno y con los otros.

Relación con la autonomía

La orientación pedagógica sobre el lenguaje nos pone ante aquello que el PEI define como *competencias*, *conocimientos* y *habilidades* necesarias para el desarrollo de la autonomía. Parte y propone como objeto de estudio del lenguaje los

fenómenos ligados a la condición humana. Es por ello que cuando se habla de autonomía se debe considerar el conocimiento de las determinaciones histórico-culturales, que se dan en torno a las producciones textuales y discursivas y a los sujetos que las producen.

Esta capacidad pone en el centro de la educación al estudiante como ser histórico, creativo y crítico; un sujeto responsable de sí y de los demás, con propósitos reflexionados y valiosos, que se vale del lenguaje para expresar sus ideas y buscar la transformación de las ideas propias y ajenas.

El enfoque semántico-comunicativo, base teórica del Programa LEO, abre así las puertas a una transformación ligada y operada por el lenguaje. Así, los estudiantes son incitados a ser sujetos activos de sus procesos de aprendizaje y a asumir roles críticos en su desempeño cotidiano y frente a su propia disciplina.

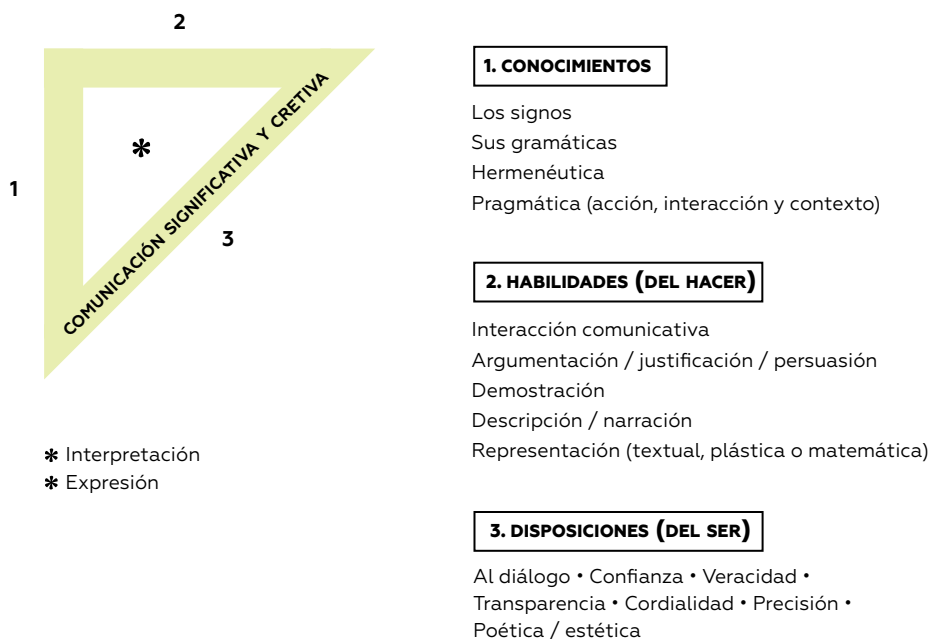
En este sentido, el Programa LEO no entiende la autonomía como el resultado final de un proceso, sino como la exigencia y la admisión crítica, libre, consciente y responsable de la transformación de cada estudiante a lo largo de su vida académica, en relación con los otros y proyectada a la vida personal y profesional.

Parafraseando a Estanislao Zuleta (1997), el Programa LEO busca que el estudiante asuma el concepto de conocimiento en el sentido amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es decir, como un hombre que quiere saber, que aspira a que el saber sea la realización de su ser, que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace. En suma, un hombre con una alta exigencia de autonomía.

Ahora bien, una formación tal se concreta en las maneras como el sujeto resuelve los problemas de comunicación que se le presentan a diario. Para abordar el modo en que se resuelven, requerimos ver la relación de la formación en lenguaje con la capacidad de Comunicación significativa y creativa representada en la figura No. 5.

Figura 5

Capacidad de Comunicación significativa y creativa y su relación con las habilidades, conocimientos y disposiciones



Relación con la comunicación significativa y creativa

El proceso que llevamos a cabo mediante el enfoque semántico-comunicativo no podría considerarse completo si no estuviera presente en éste, como elemento central, el segundo aspecto que lo nombra: la comunicación significativa y creativa. Significativa por cuanto atañe al especial “resplandor que producen las cosas en el ser humano” (Jitrik: 2014) y por cuanto

orienta al usuario de la lengua en el mundo. Creativa, porque, al fundarse en la interacción cotidiana, añade algo de la visión de mundo del sujeto al mundo del otro y por cuanto transforma la experiencia propia y ajena.

Ahora bien, es importante observar que comprensión y comunicación son dos caras de una misma moneda, pues en la comunicación se despliega la comprensión que se ha logrado de un tema, un concepto, un problema. "El proceso de conocer y el de comunicar están íntimamente relacionados puesto que el lenguaje regula la construcción de conocimiento e indica si se logró un aprendizaje real" (Isaza & Castaño, 2010).

Con una clara orientación pragmática, el enfoque semántico-comunicativo busca, pues, desarrollar en el estudiante la capacidad de responder a situaciones concretas de comunicación. Tal respuesta comprende la planeación, la producción y el rediseño de productos comunicativos, así como el reconocimiento y uso de los marcos de producción de los discursos-textos (géneros discursivos, tipologías textuales, estilos, estructuras, locutores, interlocutores, etc.) que permiten la generación y la negociación de sentidos.

Al desarrollar la capacidad de Comunicación significativa y creativa, el estudiante actúa como un lector, escritor u orador experto que planea, produce, revisa y reelabora su escritura y su comunicación oral para producir discursos-textos significativos, eficaces, cohesivos y coherentes (Scardamalia & Bereiter, 1992). Igualmente, es un estudiante que despliega estrategias de argumentación oral y escrita para sostener sus ideas ante auditorios diversos. Y, finalmente, es un estudiante que brinda todo su esfuerzo en buscar soluciones a las situaciones comunicativas que se le presenten.

Planear, en la concepción del Programa LEO, constituye un esfuerzo por formalizar el pensamiento, hacerse las preguntas correctas para responder a un problema comunicativo y, desde aquí, establecer los límites de la idea, de la intención comunicativa, del objetivo a alcanzar, de la estructura y el

lenguaje a emplear y de las estrategias discursivas a poner en marcha.

En términos teóricos, la planeación de un texto significa comprender los procesos mentales superiores que tienen lugar al preguntarse y responder adecuadamente a las demandas del problema, con miras a poder repetir tales procesos ante potenciales situaciones de comunicación.

Lo mismo que planetamos para el concepto de planear, cabe para el de producción. Producir y rediseñar no son la mera elaboración o reelaboración formal y técnica de discursos-textos. Se trata de comprender y poner en práctica diversas maneras de ver el mundo que, en la interacción y en la negociación de sentidos, operan transformaciones significativas de sí mismo y los demás. Las formas discursivas y las tipologías textuales dejan de ser así simples herramientas técnicas para convertirse en materialidades cargadas de significación que nacen de los problemas reales y responden una y otra vez, de manera adecuada a ellos.

Finalmente, una comunicación significativa y creativa en los cursos de COE (también en los cursos E –con énfasis en la escritura como herramienta para la apropiación y aplicación del aprendizaje–) permite la apropiación de otras competencias. Hablar, leer y escribir para, por y con el grupo alienta no sólo una relación con el otro sino la capacidad para **trabajar efectivamente con otros**. Ello implica apertura al diálogo, disposición a la escucha, respeto, disciplina, tolerancia, crítica, revaloración del error y del fracaso, toma de conciencia sobre los valores éticos y estéticos ligados a la producción de discursos-textos y fortalecimiento insistente de la necesidad de asumir ideas, opiniones y posiciones propias.

De esta manera, el paso del estudiante por los cursos COE (y por los cursos E) marca un camino en espiral que amplía las fronteras de su visión de mundo y alarga sus alcances cognitivos, al tiempo que logra enfocar y puntualizar los asuntos propios del lenguaje para solucionar los problemas de comunicación.

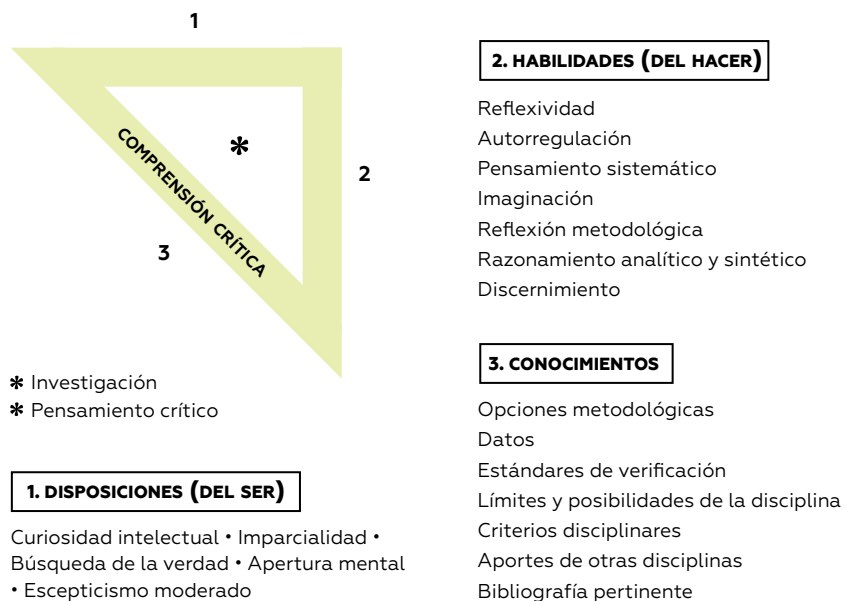
Los cursos de Comunicación Oral y Escrita dentro del Currículo Central

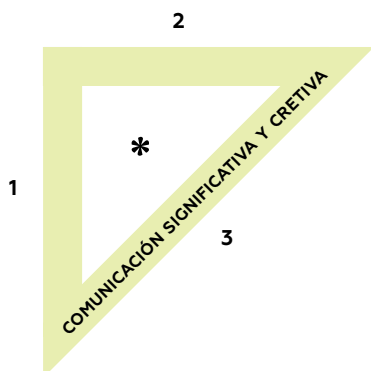
Recordemos los cuadros de resumen de las dos capacidades que queremos someter a descripción mediante un sencillo ejemplo de la vida académica. (Ver tabla No. 6).

Para entender la articulación entre los cursos de COE y las capacidades de Comprensión crítica y de Comunicación significativa y creativa demos el caso de un estudiante a quien se le solicita dar su opinión sobre un asunto de interés general. Expresar una idea implica poner en práctica las capacidades comprensivas y comunicativas y, para ello,

Figura 6

Capacidades de comprensión crítica y de comunicación significativa y creativa





- * Interpretación
- * Expresión

1. CONOCIMIENTOS

Los signos
 Sus gramáticas
 Hermenéutica
 Pragmática (acción, interacción y contexto)

2. HABILIDADES (DEL HACER)

Interacción comunicativa
 Argumentación / justificación / persuasión
 Demostración
 Descripción / narración
 Representación (textual, plástica o matemática)

3. DISPOSICIONES (DEL SER)

Al diálogo • Confianza • Veracidad •
 Transparencia • Cordialidad • Precisión •
 Poética / estética

consideramos necesarios cinco pasos recurrentes: 1) responder a una necesidad de hablar sobre algo, 2) lograr cumplir con un propósito, una intención, 3) expresar la idea, 4) plantear una estrategia para sostenerla y 5) evaluar la producción y recepción de la misma.

¿Cómo se articulan aquí las capacidades de Comprensión crítica y de Comunicación significativa y creativa? Expresar una idea implica accionar una serie de conocimientos: trabajar con claras nociones los sistemas de signos y comprender los ordenamientos lógicos (gramáticas) que rigen tales sistemas, las maneras como surgen e inciden en el mundo real y su interacción en los distintos contextos donde tienen presencia.

Por otra parte, la expresión de una idea es un proceso que considera parejamente la importancia de *las competencias*

interpretativas y expresivas. Al interpretar, el sujeto desarrolla la facultad de apreciar, valorar y expresar el claro sentido de los problemas comunicativos que enfrenta, así como de las estrategias que empleará para darles solución. En la expresión se ponen en juego sus habilidades para planear, documentar, argumentar, comunicar y evaluar las estrategias de solución a tales problemas. Además de todo esto, el estudiante no puede descuidar los elementos éticos, estéticos y técnicos de la idea que va a sostener.

Deteniéndonos aún más en cada uno de estos elementos, y habiendo considerado la necesidad de unos conocimientos para la expresión de una idea, veamos ahora cómo cada uno de los momentos de la expresión de ella permite entrelazar competencias, habilidades y disposiciones.

Ser capaz de diseñar una estrategia comunicativa supone el desarrollo de la habilidad de la *reflexión* metodológica. La planeación de lo que se va a decir supone la habilidad de razonamiento analítico y sintético. Documentarse requiere para su logro efectivo de una competencia como la investigativa, a la vez que expresar los argumentos que sostienen una idea ponen en juego habilidades narrativas, descriptivas, demostrativas, expositivas.

A la hora de comunicar la idea, la competencia expresiva, en una jerarquía abarcadora mayor, solicita el desarrollo de habilidades imaginativas, de representación y de interacción propias tanto de la comprensión como de la comunicación. Y, finalmente, en el momento de valorar todo cuanto ocurrió con la idea expuesta, una competencia transversal como la de evaluar concita las habilidades para reflexionar y verificar, entre otras.

Si añadimos a lo anterior los elementos éticos, estéticos y técnicos, se pone de presente que comunicar una idea requiere, en primera medida, de disposición al *diálogo*, a la *confianza*, a la *transparencia* y a estar de acuerdo en valorar los grado de *veracidad* que la idea lleve consigo; en segunda medida, supone una disposición a dejarse afectar por los grados de armonía y

belleza que sostienen la idea; y, en medida final, una disposición a apreciar los elementos técnicos como la claridad, la precisión, la propiedad, la oportunidad y la pertinencia que acompañan la producción de la idea.

Los cursos COE en el desarrollo del Programa LEO

En síntesis, concebimos los cursos de COE como procesos de desarrollo de valores, capacidades y competencias en lectura, escritura y oralidad a lo largo de la vida del estudiante. Pretendemos que desarrolle el hábito de indagar sobre los problemas de comunicación de su realidad y responder a ellos con estrategias comunicativas eficaces. Dicho de modo puntual: que les permitan elaborar, de manera clara, precisa, coherente y cohesiva, productos comunicativos de calidad, adecuados a diferentes audiencias, que cumplan con la intencionalidad propuesta, sin olvidar las exigencias normativas de la lengua (gramaticales, lexicales, prosódicas, ortográficas) ni el respeto por las fuentes, los textos y las ideas ajenas.

Guiado por sus profesores, el estudiante hará uso de su propia experiencia, así como de una batería teórica, conceptual y pragmática de estudios sobre lengua y lenguaje, estudiará formas discursivas distintas y tipologías textuales adecuadas a sus necesidades. Y, fundamentalmente, abordará la tarea formativa mediante el presupuesto metodológico del ensayo-error, que para nuestros fines significa leer para escribir, hablar y leer; escribir para leer, hablar y escribir; y hablar para escribir, leer y hablar, en un proceso permanente y complejo con sustento en la realidad.

Objetivos de los cursos de COE

El objetivo transversal de los cursos COE I y II es que el estudiante *comprenda* que el estudio de la lengua y del lenguaje permite la *generación* de sentido de sí mismo y de

los demás, la *comunicación* clara y efectiva de sus ideas y la transformación de la realidad (concibiéndose a sí mismo como parte fundamental de esa realidad a transformar).

Pasamos, finalmente, a consignar los objetivos generales y terminales de COE I y II que actualmente aparecen consignados en los programas de curso, haciendo la salvedad de que se está en el proceso de ajustarlos a la luz de las nuevas orientaciones del PEI y de las consideraciones señaladas en el primer párrafo de este documento.

* COE I

General: los estudiantes desarrollarán competencias en lectura y escritura que les permitan elaborar productos comunicativos de calidad, significación y responsabilidad para distintos contextos y audiencias.

Terminales: al finalizar el semestre, el estudiante estará en capacidad de:

- a Interpretar las necesidades de los contextos sociales que demandan productos comunicativos de distinta naturaleza.
- b Consultar, leer y citar textos académicos y no académicos atendiendo a las normas de producción de sentido, autonomía y responsabilidad que exige la vida académica y laboral.
- c Elaborar planes y esquemas de escritura organizados, claros y coherentes.
- d Aplicar los elementos del modelo semántico-comunicativo para la producción de textos académicos claros, coherentes y cohesivos de buena calidad lingüística.

* COE II

General: responder adecuadamente a las exigencias académicas, laborales y cotidianas mediante el desarrollo y profundización de sus competencias comunicativas y argumentativas en lectura, escritura y oralidad.

Terminales: al finalizar el semestre, el estudiante estará en capacidad de:

- a Leer de forma crítica (consultar, seleccionar, analizar e interpretar textos), para producir escritos académicos de diversa índole (resumen, comentario, reseña, síntesis...).
- b Presentar las ideas, por escrito y oralmente, con claridad, estilo apropiado, adecuación contextual, buen manejo de los recursos gramaticales y cumplimiento de las normas de presentación de trabajos.
- c Identificar, analizar y evaluar argumentos, en textos de diferente naturaleza.
- d Producir y sustentar textos con argumentos convincentes, sobre temas libres.

Los cursos E en el desarrollo del Programa LEO

Los cursos E son materias en las que se enfatiza la escritura como una estrategia de aprendizaje en el ámbito disciplinar en que se desarrollan. El diseño de estos cursos no difiere de los que no asumen esta característica. Eso sí, el profesor de los cursos E considerará las directrices del Departamento de Lenguaje en la concepción y formación sobre las competencias comunicativas, en tanto éstas son maneras de comprender el mundo, responder a las exigencias del entorno y negociar y producir sentidos.

El punto diferenciador de los cursos E está en que cada profesor(a) determina las actividades de evaluación que tendrán a la escritura como su proceso de materialización. No se trata de que sólo asigne una tipología textual para ser evaluada, algo que es común y frecuente. Es, en cambio, la posibilidad de observar, analizar y evaluar si el estudiante ha

desarrollado una comprensión crítica de los asuntos propios de la materia y logra representar a través de un escrito los significados y los sentidos que dichos temas le han propuesto.

El Departamento de Lenguaje, en conjunto con el Centro de Recursos para el Aprendizaje, trazó el plan de formación docente de los cursos E (figura 7) para que cada profesor que anhele incorporar la escritura como estrategia de aprendizaje pueda diseñar lo que será su curso E. Así, las actividades (escritas) de evaluación cobran un valor profundo en el desarrollo de las competencias y de las habilidades que se establecen para el curso.

Este taller de formación docente está dividido en tres etapas. La primera, la hemos denominado "de práctica reflexiva" y contiene los dos primeros puntos del plan de formación. El profesor(a) inicia un proceso de reflexión profunda sobre el desarrollo tradicional del curso. El énfasis está en que él mismo rescate cuáles son las ideas centrales de la disciplina que contextualiza la materia y cuáles son las ideas centrales que desarrolla en el curso (en la figura, corresponde al numeral 1 ideas centrales).

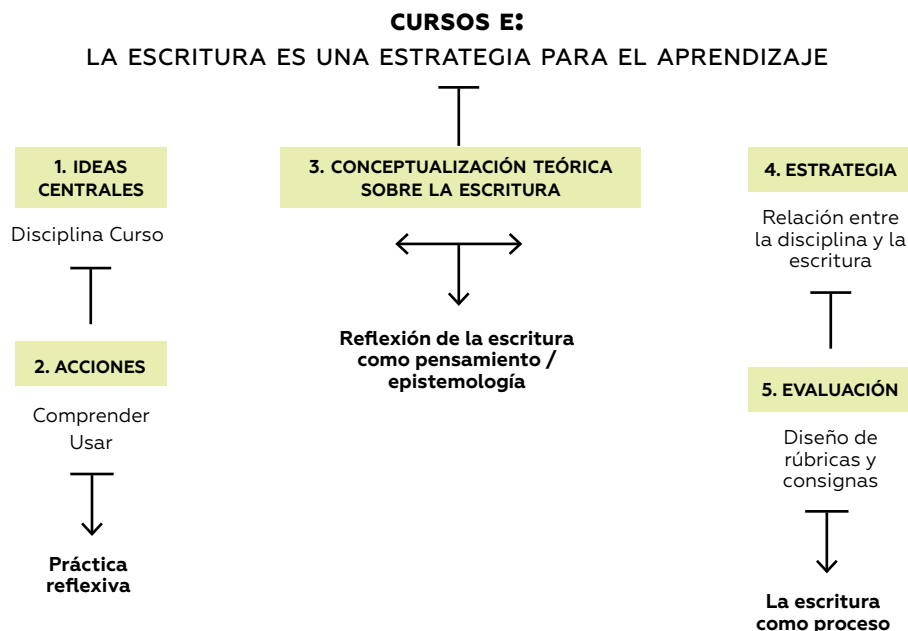
El anterior proceso de reflexión permite que el docente resalte y dimensione lo que el estudiante debe comprender en el curso. Así, podrá determinar qué es y cómo debe usar el conocimiento que aquel construye durante el semestre (numeral 2 acciones, en la figura 7). Este es el primer impulso para diseñar el proceso en el que intervendrá la escritura como estrategia de aprendizaje.

La segunda etapa del plan de formación es la conceptualización teórica sobre la escritura. Durante este momento, el profesor(a) comprenderá la idea que moviliza los cursos E: la escritura es una estrategia de aprendizaje. El docente, entonces, se alejará de la connotación instrumental que suele tener la escritura en el ámbito universitario.

Reconocemos que no se trata de convertir un curso específico en un curso de escritura disciplinar, pero sí es

Figura 7

Plan de formación docente de los cursos E



necesario que el docente –cuya experticia no está en la enseñanza de la escritura– incorpore en el curso la reflexión sobre los complejos y dinámicos procesos de aprendizaje que una persona logra cuando escribe. De esta manera, podría llegar a intervenir en la comprensión, interpretación y expresión del conocimiento sistemático que el estudiante no logra.

La escritura como un proceso permite alcanzar lo expuesto en el párrafo anterior. De ahí que la planeación de un texto escrito sea fundamental para el desarrollo de los cursos E. La identificación del asunto (de qué quiere hablar), del objetivo

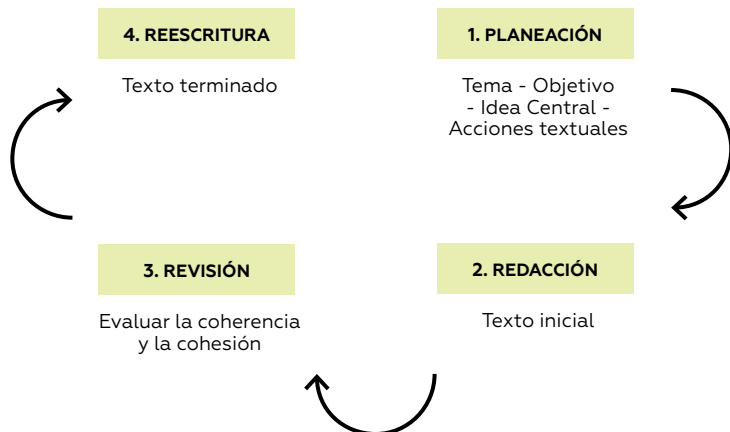
(qué quiere que el lector haga), de la idea central (qué le dirá al lector para que alcance su objetivo) y de las acciones textuales (cómo le comunicará la idea central) son pasos que deben planearse para elaborar un texto coherente.

La planeación es el primer paso del proceso. El segundo es la materialización inicial de lo consignado en el plan. La redacción del documento supone poner sobre el papel la estrategia planeada. Aquí, es importante diferenciar que el plan de escritura permite la organización de las ideas, mientras que el texto evidencia ese orden.

Tras una primera revisión, la reescritura es el tercer paso del proceso. Los problemas de coherencia (organización de las ideas, conexión entre éstas y su desarrollo lógico) y cohesión (sintaxis, semántica y ortografía) deben ser superados con el ánimo de que el estudiante alcance el objetivo que persigue. En términos sintéticos, el proceso de escritura se asemeja a una espiral, tal como se muestra en la figura 8.

Figura 8

Proceso de producción escrita



Como lo planteamos al inicio de este punto sobre los cursos E, la escritura es una estrategia de aprendizaje. Esto supone que el texto es fruto de un proceso de planeación, texturización, revisión y reescritura. Ahora bien, el profesor puede implementar diversas estrategias en las que el aprendizaje de los saberes propios del curso estén atravesados por un proceso de escritura.

Para explicar lo anterior, utilizaremos la estrategia de la toma de apuntes como ejemplo. De acuerdo con Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013), la mayoría de los estudiantes consulta sus apuntes de clase al momento de estudiar para la presentación de alguna evaluación. A pesar del carácter instrumental que aquí se exhibe, esto podría servir, si se piensa la escritura en términos estratégicos para el aprendizaje, como un camino adecuado para que el estudiante logre concretar, sintetizar y sentar una postura sobre los conocimientos adquiridos en el desarrollo del curso.

Ya hemos trazado los lineamientos generales de las dos primeras etapas del plan de formación docente de los cursos E. Ahora, determinemos la tercera etapa, la cual hemos denominado la escritura como un proceso. Se trata del diseño de la estrategia que se utilizará para que la escritura sirva en el proceso de aprendizaje y de la manera en que el docente evaluará.

La estrategia se basará en la relación entre la disciplina y la escritura. Los conocimientos o saberes del curso se ponen en consideración al momento de que el estudiante logre identificar las ideas fundamentales de la disciplina y las ideas centrales del curso. Así, el estudiante podrá establecer que a través de la escritura puede dar cuenta de lo adquirido o elaborado durante el desarrollo de la materia.

De igual forma, el profesor podrá establecer las consignas de las evaluaciones, de acuerdo con la reflexión sobre el significado de la escritura en el desarrollo del aprendizaje y comprensión de un tema. Además, el docente cuidará que tanto él como el estudiante consideren el problema de la escritura como una respuesta mecánica a las metas trazadas por las

rúbricas. Deberá insistir en que la escritura es una estrategia de aprendizaje.

Cada curso E tiene un monitor dedicado al acompañamiento de las actividades de escritura. Se trata de un estudiante que ha demostrado dominio en este campo y puede orientar los procesos de escritura de sus pares. Su experticia, entonces, no radica necesariamente en la disciplina de la materia, sino en el significado y sentido que la escritura permite al momento de demostrar cuáles han sido los aprendizajes que ha alcanzado.

Los estudiantes de pregrado de la Universidad Icesi deben aprobar dos cursos E, como requisito para culminar sus estudios y recibir el diploma que los acredita como profesionales. Esta exigencia obedece a una concepción coherente de la Universidad, consignada en el PEI, sobre el lenguaje y sobre la formación transversal en competencias comunicativas. Refuerza, de esa manera, el Programa LEO, toda vez que garantiza una participación activa (rigurosa, crítica y reflexiva) con el lenguaje –especialmente, con la escritura– a lo largo de la carrera profesional.

Acompañamiento extracurricular en el desarrollo del Programa LEO

Ya hemos descrito los lineamientos del Programa LEO, de acuerdo con las necesidades del contexto y del PEI. Además, se definieron sus fundamentos epistemológicos y se desarrollaron sus conceptos en relación con capacidades, competencias y habilidades. Posteriormente, se expuso cómo los cursos COE sientan sus fundamentos académicos y trazan relaciones con las mallas curriculares. En resumen, el programa busca articular todas las iniciativas dentro de la universidad donde tenga lugar la formación en lectura, escritura y oralidad. Ahora, vamos a explicar cuáles son los otros espacios donde ello tiene ocurrencia.

En primer lugar, están los seminarios académicos de escritura, lectura y oralidad. La función principal de cada uno es la permanente reflexión teórica y práctica que el lenguaje suscita dentro de cada esfera de acción. Los seminarios, creados en 2014, garantizan que el Programa LEO esté en permanente discusión y análisis, pues no se puede concebir como un programa estático cuando la relación con los diferentes contextos de los estudiantes y profesores es diversa.

El seminario de oralidad inició sus discusiones con el reconocimiento de una marcada y tradicional manera de ver la oralidad como determinada por la cultura escrita. Pero esto no sólo se corresponde con la reflexión de Walter Ong (1997), sino con las prácticas académicas del mundo. Prueba de ello es que, si bien existe un concepto de alfabetización o literacidad, no hay un equivalente para la introducción del sujeto social en la oralidad.

En contra de esa visión –que se alinea con una orientación hegemónica ligada a la constitución de los estados nación en el mundo, y en América Latina a las concepciones nacionalistas impulsadas por aquello que Ángel Rama (1984) llamó la ciudad letrada–, aparecen en la región reflexiones impulsadas por los estudios de la cultura, que comprenden la oralidad como una construcción en tensión con la escritura, y como un campo donde se debaten y se producen realidades tan fuertes como las producidas por la cultura letrada, que dan a la oralidad una autonomía y un campo de acción que van de la subjetividad, la vida íntima, la cotidianidad y alcanzan la vida social, cultural y política.

Los estudios de Glissant, Fernando Ortíz o Benítez Rojo, en el Caribe; de Arguedas y Cornejo Polar, en Perú; de Rama, en Uruguay, de Rincón, en Colombia; las reflexiones antropológicas y pedagógicas en México, Colombia, Argentina y Brasil, así como las producciones literarias y artísticas de autores desde los años sesenta del pasado siglo hasta la actualidad, transitan esos postulados y han abierto un camino importante para la comprensión del fenómeno en la universidad.

Una tercera versión, que de alguna manera recoge los postulados anteriores, así como la práctica empírica de lingüistas, semiólogos, sociólogos, pedagogos y maestros de todo el continente, es una que pudiéramos considerar con Alfonso Reyes como ancilar: la escritura y la oralidad como dos modos de abordar la realidad, entendiendo esta como campo problematizado y a los modos escritos/orales/plásticos/visuales/ cinemáticos/gestuales, etc., como materializaciones de una organización discursiva que busca dar cuenta, comprender y reaccionar frente a la realidad. La realidad se organiza como sistemas de signos y discursos, cuyas expresiones son orales o escritas. De suerte que, más allá de preguntarse sobre la naturaleza de los regímenes en tensión, se traslada la pregunta y el conocimiento sobre los discursos, los géneros y las estrategias discursivas en que esos regímenes cobran vida.

Al tiempo que se discutían estas consideraciones teóricas, en el Departamento se dio inicio al programa de Diseño e implementación del Modelo de Oralidad de la Universidad Icesi (Montaño, Ortega, & Rodríguez, 2016). Con base en esas reflexiones dentro del seminario, siguiendo el modelo semántico comunicativo y con el aporte de las conceptualizaciones acerca de la puesta en escena, desde 2015 se implementa en el curso COE II un componente de oralidad, para iniciar a los estudiantes en el reconocimiento que tiene este aspecto dentro del desarrollo de las competencias de Comunicación creativa y significativa y Comprensión crítica.

De otro lado, el Seminario de Lectura aporta a la consolidación de una cultura de lectura en Icesi, de esta forma, contribuye a la formación integral de sus estudiantes, que es uno de los propósitos de la Universidad. Esta consolidación parte de reconocer que los propósitos que guían mayormente las prácticas de lectura tienen fines académicos (preparar clase, pruebas, profundizar en algún tema de las asignaturas, investigar) y por ende, se hace necesario brindar otras

experiencias de lectura, más ligadas a la sensibilidad estética, a la creatividad y a la exploración de campos distintos al de la academia.

Así mismo, el Seminario constituye un espacio de diálogo con otros espacios institucionales que tienen a la lectura como eje central de sus propuestas: la biblioteca y el Centro LEO. De esta manera se pueden realizar acciones conjuntas que tengan un mayor impacto en la comunidad Icesista.

En segundo lugar, nos referiremos al Centro LEO. En 2012, abrió sus puertas el Centro de Escritura, con el propósito de servir a los estudiantes para que planeen, desarrollen y corrijan sus textos académicos, para garantizar que generan sentido de una manera coherente y cohesionada. No se trata de un espacio para solucionar problemas estructurales de escritura, sino de un lugar para reflexionar de una manera práctica sobre el desarrollo de las capacidades de Comprensión crítica y de Comunicación significativa y creativa.

En el primer semestre de 2017, el Centro de Escritura amplió sus fronteras y se rediseñó bajo la perspectiva de ser un espacio pedagógico idóneo donde el estudiante pone en juego conocimientos, habilidades y didácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad). Por eso, su denominación cambió a Centro LEO, donde el Programa LEO actúa de una forma diferente con los estudiantes.

El Centro LEO se convierte en una extensión del Departamento y en semillero de formación y práctica de estudiantes con cualidades sobresalientes en la enseñanza de la lengua. Así, el Centro LEO constituye un puntal en la consolidación del Programa LEO para la apertura, disposición y configuración de un pensamiento crítico en nuestros estudiantes.

La apertura de los laboratorios de Oralidad y de Lectura tiene lugar a partir del año 2016, siempre bajo la perspectiva de servir como espacios de discusión, análisis, comprensión, crítica e interpretación al momento de leer y hablar en público.

El Laboratorio de Oralidad fue concebido dentro del desarrollo del programa de diseño e implementación del modelo de oralidad Icesi. Se trata de un espacio donde los estudiantes pueden evidenciar las dimensiones complejas de la oralidad, la estructuración de un mensaje, el manejo de los lenguajes verbal y no verbal, la producción de sentido y la puesta en escena. Su principal tarea está fijada en la experimentación y el ensayo de una presentación oral antes del momento de verdad, es decir, cuando finalmente ocurre la puesta en escena ante un público.

Por su parte, el Laboratorio de Lectura es una propuesta del Seminario de Lectura. Las preocupaciones y necesidades de los estudiantes en términos de comprensión e interpretación de lectura son cada vez más urgentes. Ante esto, el seminario coordina un espacio de diálogo y discusión sobre el significado y valor que la lectura tiene en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven los estudiantes.

En términos de Aprendizaje Activo, las posibilidades que tiene un estudiante cuando comprende un texto son mayores que las de alguien que simplemente pasa sus ojos por el papel, sin entender lo que ha leído. Quizás sea este el primer paso para garantizar que la participación del estudiante en la construcción de sus aprendizajes esté cimentada en sus genuinas y verdaderas preocupaciones como ciudadano y como futuro profesional.

Bajo la consigna de que leer es comprender (Cassany, 2006), la lectura se convierte en la posibilidad de conocer, experimentar y criticar diversas y variadas visiones de mundo. Así, fortalecerá sus significados y podrá ampliar sus perspectivas y puntos de vista sobre los diversos temas y ámbitos en los que participe activamente.

Por tales razones, las coordinaciones de área, los seminarios académicos, los laboratorios de oralidad y de lectura y el Centro de Escritura constituyen la base institucional para que el

Programa LEO, en línea con el PEI, haga posible una formación amplia, completa y coherente en competencias comunicativas.

Para terminar, vale la pena mencionar que el Programa LEO no sólo interviene al interior de la Universidad Icesi, sino también por fuera de ésta. Los talleres, cursos, seminarios y diplomados del Departamento de Lenguaje, que son ofrecidos por Educación Continua, se diseñan y planean en alineación con los objetivos del programa.

3

El programa EAC: “English across the curriculum”

Introducción

Los desafíos de la sociedad global evocan de inmediato una imagen: individuos inmersos en un torbellino de transformaciones y flujos que generan escenarios de interacción cada vez más interconectados, y para algunos, inciertos. Los temas sociales comunes a la humanidad: económicos, ecológicos, políticos, etc., y las oportunidades y peligros de la sociedad interconectada demandan ciudadanos capaces de (re)pensarse y desarrollar pensamiento crítico, asumiendo un compromiso con el bien colectivo. Esto plantea, entre otras cosas, el reconocer y comprender al otro en un acto comunicativo para negociar sentidos y crear nuevos acuerdos.

Dentro de las políticas de los gobiernos locales para responder a las dinámicas de la sociedad global, se destaca la que considera el aprendizaje de inglés como un objetivo neurálgico. El inglés se ha constituido en la *lingua franca* (Fiedler, 2011; Schmitz, 2012; Jenkins, 2015) o *International Language* (Ferguson, G & Seidlhofer, B, 2012) que, dado por situaciones económicas, históricas y culturales se ha establecido en el panorama global como la lengua de intercambio e interacción entre ciudadanos de distintos

contextos socio-culturales (Canagarajah, 2013). En la actualidad, el aprendizaje de inglés es una necesidad para los ciudadanos del mundo interconectado, pues posibilita la participación- no necesariamente en situación de igualdad (ver Janks & Africa, 1997; Block, Gray, & Holborow, 2012)- en los contextos económico, académico y de intercambio intercultural.

El programa EAC en el currículo central

La competencia de interpretación y expresión de situaciones comunicativas en el PEI

La competencia transversal de interpretación y expresión de situaciones comunicativas del PEI tiene como objetivo favorecer el desarrollo de la destreza comunicativa en interpretación y expresión, tanto en lenguajes numéricos como alfabéticos, en primera o segunda lengua. En primera lengua, el trabajo es continuo y se desarrolla a lo largo del currículo de manera natural. En lengua extranjera, por su parte, ha sido necesario desarrollar estrategias adicionales para promover la transversalidad del idioma inglés en distintos escenarios curriculares y extracurriculares en la universidad. Para este propósito, el Departamento de Idiomas estableció la competencia de interpretación y expresión de textos (orales y escritos) en inglés, cuyos objetivos general y específicos son los siguientes:

Objetivo General

El egresado estará en capacidad de interpretar y expresar ideas claras, coherentes y significativas, relacionadas con su experiencia cultural, de manera oral/escrita, según un propósito comunicativo, en un nivel de proficiencia intermedio-alto (B2).

Objetivos Específicos

- 1 Interpretar discursos orales/escritos explicando el sentido global, los contextos culturales y las ideas expuestas en el discurso.
- 2 Producir discursos académicos, orales/escritos, que sustenten de manera clara y precisa su propio punto de vista sobre un tema en particular de la vida cotidiana.
- 3 Expresar, de manera adecuada y coherente, opiniones, descripciones, explicaciones e inquietudes en una conversación oral clara y fluida en el entorno.

El programa EAC y sus líneas transversales

Con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia de interpretación de textos (orales y escritos) en inglés, el Departamento de Idiomas de la Universidad Icesi ha diseñado el programa EAC "English Across the Curriculum", con sus dos líneas de formación académica transversales al currículo central: a) Programa de formación en inglés, y b) Los Cursos i.

Tabla 1

Líneas transversales

LÍNEAS	INTENCIONALIDAD
Programa de formación en inglés. Niveles 1 al 8	8 niveles de inglés (Obligatorio)
Cursos i	Cursos del currículo Específico de cada programa impartidos completa (<i>CLIL plus</i>) o parcialmente (<i>Soft CLIL</i>) en inglés.

Las dos líneas EAC juegan un rol fundamental en el desarrollo de las competencias del ciudadano global, toda vez que el inglés se ha constituido en una *lingua franca* medio de interacciones en distintos ámbitos de la vida de los ciudadanos: profesional, personal, etc. El ciudadano global debe desarrollar la capacidad de ser un mediador cultural, que acepte la diversidad en los distintos niveles, local, regional e internacional, a partir del reconocimiento de su propia identidad, cuya narrativa se construye en relación con el “otro” (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Kramsch, 2013), por lo que, en el aprendizaje de inglés, se desarrollan las siguientes habilidades, claves para la interacción en el mundo global (Byram, Gribkova & Starkey (2002, p. 9):

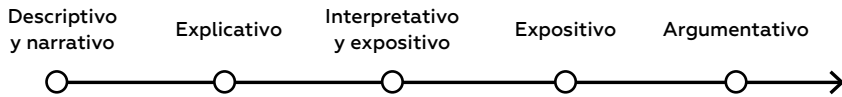
- * **Actitud intercultural:** curiosidad por el otro, que exige la suspensión de estereotipos durante la interacción con individuos de distintas culturas.
- * **Conocimiento cultural:** conocimiento sobre grupos sociales y prácticas sociales de otras culturas.
- * **Habilidades:** interpretación, capacidad de descubrimiento y pensamiento crítico.

Línea Programa de formación en inglés: Niveles 1 al 8

Con base en enfoque semántico comunicativo (Oviedo, 1997; Baena, 1988), el programa de formación en inglés, en niveles 1 al 8, promueve el desarrollo gradual de la competencia de interpretación y producción de textos (orales y escritos), según distintos niveles de tipologías de textos (orales y escritos) y las competencias gramatical, sociolingüística y discursiva (Swain and Canale, 1980). Los niveles de tipología de textos que se complejizan gradualmente son:

Gráfico 1

Niveles de tipología textual



A continuación, se presentan los niveles de inglés, según tipología de textos y sus objetivos específicos:

Tabla 2

Matriz de objetivos y módulos del programa de inglés de la Universidad Icesi

NIVELES DE INGLÉS	TIPOLOGÍA DE TEXTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (ALINEADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA COMPETENCIA GENERAL)
Niveles 1 y 2	Descripciones y narraciones	Comprender textos (orales y escritos) cortos, identificando el tema central y las ideas secundarias de manera clara y precisa.
		Describir y narrar, tanto de manera oral como escrita, situaciones de la vida cotidiana de manera clara y coherente.
		Dialogar sobre situaciones cotidianas en una conversación corta para un conocimiento recíproco.
Niveles 3 y 4	Explicaciones y proyecciones	Interpretar información de textos (orales y escritos) expositivos, directivos y comisivos en contextos interculturales.
		Producir textos (orales y escritos) explicativos y proyectivos relacionados con informes cortos, instrucciones, promesas y planes de acción con información detallada.
		Intercambiar información sobre temas de interés y situaciones cotidianas asociadas con informes, promesas y planes.

Niveles 5 y 6	Interpretativo, Expositivo	Evaluar textos (orales y escritos) expositivos, directivos y comisivos de temas de cultura general.
		Producir composiciones (orales y escritas) expositivas con información específica y detallada tanto sobre temas actuales como de su interés.
		Intercambiar puntos de vista sobre asuntos de interés relacionados con su contexto socio-cultural, exposiciones, directrices y promesas.
Nivel 7	Expositivo	Analizar críticamente textos (orales y escritos) expositivos y argumentativos de temas socio-culturales y académicos.
		Sustentar una posición sobre temas socio-culturales y académicos, a través de la composición de textos (orales y escritos) expositivos y argumentativos.
		Discutir de forma argumentada sus puntos de vista sobre temas socio-culturales y académicos.
Nivel 8	Argumentativo	Analizar críticamente textos (orales y escritos) expositivos y argumentativos de temas socio-culturales y académicos.
		Sustentar una posición sobre temas socio-culturales y académicos, a través de la composición de textos (orales y escritos) expositivos y argumentativos.
		Discutir de forma argumentada sus puntos de vista sobre temas socio-culturales y académicos.

Línea Cursos i en el desarrollo del Programa EAC

Los **Cursos i** son asignaturas académicas cuyo medio de instrucción es el inglés. En estas asignaturas, los docentes reconfiguran su programa con el fin de promover la interpretación y producción de textos orales y escritos en inglés por parte de los estudiantes dentro del contexto de su campo disciplinar y ocupacional. Los Cursos i se imparten en dos modalidades, a saber:

CURSO I. CLIL SOFT

En esta modalidad el docente selecciona una unidad de su curso, y/o algunas actividades (en clase o de laboratorio) y proyectos durante el semestre. Las actividades no se llevan a cabo necesariamente en bloques. Pueden distribuirse a lo largo del semestre.

CURSO. CLIL PLUS

En esta modalidad el docente selecciona más del 70% de su curso para desarrollarlo en inglés. En este caso la mayoría de las unidades, actividades y/o proyectos tienen como medio de instrucción, de interpretación y producción de textos orales y escritos el inglés.

*** Relación de los Cursos i con la competencia de interpretación y producción de textos en inglés**

En el contexto universitario, el intercambio de información, la investigación y la internacionalización de las instituciones de educación superior y, en general, las estrategias y políticas para la movilidad académica, deben estar articuladas con una formación en inglés que permita que los estudiantes cuenten con la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en su disciplina y, posteriormente, en su campo laboral.

La línea de los **Cursos i** en el programa EAC se propone el objetivo de que los estudiantes cuenten con la posibilidad de:

Producir textos orales y escritos en inglés como el producto de un proceso de fortalecimiento de la competencia comunicativa en varios componentes:

- a Competencia lingüística:** el repertorio lingüístico que se ha desarrollado en el programa de inglés, en los niveles 1 al 8, se pone en práctica en contexto y se enriquece con el aprendizaje del léxico propio de cada disciplina de conocimiento.
- b Competencia pragmática:** los estudiantes comprenden las estrategias de comunicación más eficaces, según las convenciones comunicativas de cada una de sus comunidades de práctica. Así, ellos se familiarizan con la terminología

propia de sus profesiones, tanto en la escritura como en la producción oral.

* **Enfoque CLIL en los Cursos i**

El "Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua", que en este texto se denominará CLIL (según sus siglas en inglés: *Content and Language Integrated Learning*), es un enfoque educativo dual, en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje integra contenido y lengua (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p 1). Con la adopción de este enfoque, en los Cursos i se busca responder a los dos objetivos de formación- de allí lo dual del enfoque- a) los objetivos disciplinares y, b) los objetivos comunicativos de inglés.

* **El enfoque comunicativo en CLIL**

En el enfoque comunicativo es fundamental que los estudiantes cuenten con la posibilidad de estar expuestos a "aportaciones comprensibles" (*Comprehensible input*. Krashen, 1981) y que, además, cuenten con la posibilidad de producir con el idioma. En este caso, el idioma es una herramienta para el aprendizaje y no el objetivo mismo del aprendizaje, lo que conlleva a que el estudiante se exponga al idioma de una forma más genuina al participar en interacciones propias de un contexto académico tanto por fuera como en el aula de clase.

En CLIL, desde la visión de adquisición del lenguaje de Krashen (Coyle et al., 2010), la exposición a un discurso comprensible en inglés promueve del desarrollo de la competencia comunicativa al impactar en un nivel de aprendizaje del idioma "más automatizado", que se logra en tanto exista una mayor exposición al lenguaje. (Krashen, 1981). Esta es la razón por la que la corriente fundada por Krashen cobró fuerte vigencia, muy actual todavía, en la cual los docentes deben garantizar la mayor cantidad de *input* en el segundo idioma en sus clases.

Aunque el acceso a material en inglés es importante, la producción es un prerrequisito para generar aprendizaje (Coyle

et al., 2010). En ambos casos, es clave para el aprendizaje que exista exposición (*input*) y producción (*output*) de una forma natural y contextualizada, lo cual es difícil de lograr en el ambiente limitado del aula de clases. Pese a que en la clase de inglés se proponen tareas colaborativas, existe un nivel de artificialidad en el uso del lenguaje, y esto es lo que la diferencia de aquellas en el que se usa el idioma extranjero como medio de instrucción e interacción en tareas propias de un contexto académico o laboral, como es el caso de los **Cursos i**.

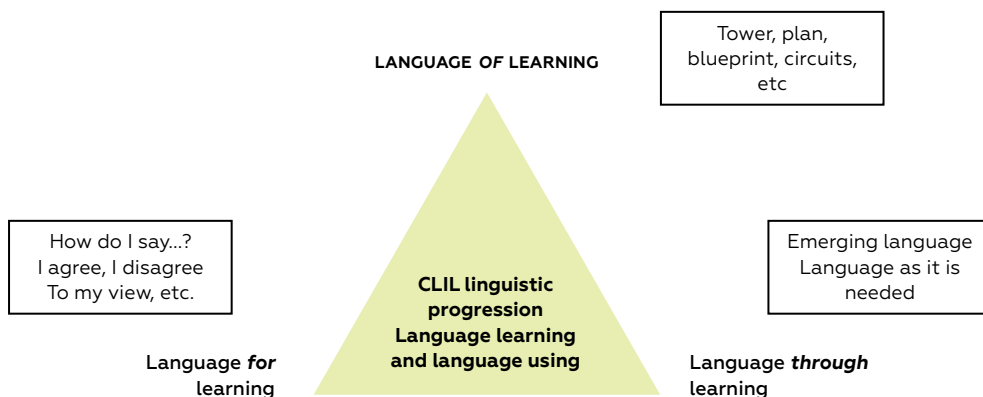
*** Contenido en CLIL**

En el enfoque CLIL, la selección del contenido en inglés (temas propios de las asignaturas, proyectos, prácticas de laboratorio, proyectos transversales, etc.) varía según la competencia comunicativa de inglés del docente y de los estudiantes; el nivel de complejidad de los temas abordados en el curso; los objetivos de la asignatura; y las necesidades propias de los programas. Lo importante aquí es que el Curso i responda a las necesidades del contexto disciplinar, pues esto garantiza la relevancia del uso de inglés en la misma. Asimismo, en la integración de contenidos y lengua en los Cursos i se debe considerar los siguientes puntos, claves en la implementación de CLIL, según afirman Coyle, Hood, & Marsh (2010, p. 29):

- a** *Los estudiantes deben ser cognitivamente involucrados:* las tareas que los estudiantes desarrollen en clase deben incentivarlos a utilizar de manera creativa y pertinente todos sus conocimientos y competencia comunicativa para resolver problemas atractivos y desafiantes.
- b** *Los estudiantes deben trabajar colaborativamente:* el trabajo colaborativo posibilita que los estudiantes muestren sus fortalezas y compensen sus debilidades al contar con la ayuda de otros.
- c** *Los estudiantes deben desarrollar capacidades metacognitivas:* aprender cómo aprender, es fundamental en el proceso.

Ahora bien, al comprender lo que se define como contenido en CLIL y los puntos claves para generar aprendizaje por medio de la integración de contenido y lengua, Coyle, Hood y Marsh proponen el Tríptico de lenguaje (*The language Triptych*) como una solución metodológica para garantizar que, en el proceso, los estudiantes y docentes sean conscientes de las demandas lingüísticas y pragmáticas para responder a los objetivos de aprendizajes disciplinares y comunicativos.

Gráfico 2



* Componentes del Tríptico de lenguaje

Lenguaje del aprendizaje (*Language of learning*): consiste en “el lenguaje que el aprendiz necesita para acceder a conceptos básicos y habilidades relacionadas con el tema o tópico” Coyle, Hood, & Marsh (2010, p. 37. Traducción propia). Este lenguaje corresponde al género del discurso, en el que tanto los estudiantes como el docente deben valerse de un repertorio lingüístico en distintos niveles funcionales y nocionales que

les permitan interpretar y producir textos (orales y escritos) propios de la temática abordada. Coyle et al. (2010, p. 61. Traducción propia) presentan algunas preguntas claves a tenerse en cuenta aquí:

¿Cuál es el género del lenguaje del tema o tópico?

¿Cuál es el lenguaje obligatorio para el contenido? Palabras clave, frases, demandas gramaticales (ejemplo: funciones gramaticales para discutir, analizar, etc.)

¿Cuál es la forma más efectiva de enseñar el lenguaje *del aprendizaje*?

Lenguaje para el aprendizaje (*Language for learning*): este es "el tipo de lenguaje que los estudiantes necesitan para operar en un ambiente de aprendizaje en inglés" (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 37). En los proyectos de aula, los estudiantes y docentes deberán interactuar con el fin de trabajar en grupo, solicitar información, debatir, hacer preguntas, etc. En este sentido, el uso de ciertas funciones lingüísticas tales como: clarificación, explicación y de actos de habla se constituyen en el andamiaje lingüístico que posibilita la negociación de sentidos. Coyle et al. (2010:61. Traducción propia) presentan algunas preguntas claves a tenerse en cuenta aquí:

¿Qué tipo de lenguaje los aprendices necesitan para operar apropiadamente en un aula de clase en el enfoque CLIL?

¿Cuáles son las posibles demandas comunicativas de las tareas o actividades? (ejemplo. Cómo trabajar en grupos, organizar una investigación, etc.

¿Qué habilidades comunicativas necesitan desarrollarse? (ejemplo: habilidades para plantear una discusión).

Lenguaje emergente del aprendizaje (*Language through learning*): dado que el aula de clase se constituye en un espacio de construcción de conocimiento, emergen ideas y

propuestas para las que los estudiantes requieren del uso de un nuevo repertorio lingüístico, no planteado en el lenguaje del aprendizaje (*Language of learning*) ni en el lenguaje para el aprendizaje (*Language for learning*). En clases o durante la ejecución de un proyecto, el estudiante tendrá dudas sobre cómo expresar ciertas ideas en inglés, y es allí en donde se deben fomentar estrategias tales como: reciclar vocabulario y funciones estudiadas en sus cursos de inglés, utilizar el diccionario, etc.

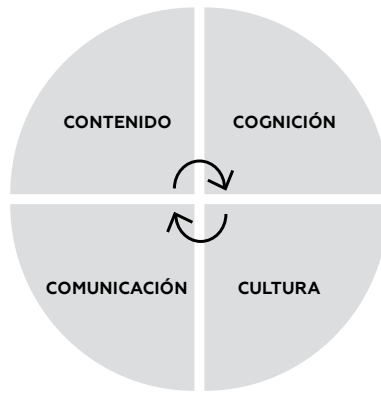
Coyle et al. (2010, p 61. Traducción del autor) presentan algunas preguntas claves a tenerse en cuenta aquí:

¿Qué necesidades lingüísticas emergen durante las tareas de los estudiantes?

¿Qué habilidades comunicativas los estudiantes necesitan para comprender y practicar el uso del vocabulario emergente?

Para finalizar el recorrido sobre ciertos aspectos teóricos de CLIL, es clave comprender el alcance holístico de la propuesta de integración entre contenido y lengua. Para tales efectos Coyle et al. (2010) proponen el gráfico de las 4 Cs: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura, que sintetizan y relacionan las características del enfoque CLIL que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de un curso que siga este enfoque.

Gráfico 3



CONTENIDO

Temas en contexto, resolución de problemas

COGNICIÓN

Demandas cognitivas de alto y bajo nivel

COMUNICACIÓN

Negociación de sentido en el aula.
Interacción docente-estudiantes/estudiante-estudiante

CULTURA

Contextos de interacción: profesionales académicos, etc.

Coyle et al. (2010, p. 41)

*** Plan de formación de los docentes de los Cursos i**

CLIL es una metodología multimodal que permite que los docentes opten por distintas opciones metodológicas para configurar sus Cursos i, según el alcance de sus objetivos y resultados que esperan lograr. A continuación, se presenta el programa de formación para los docentes CLIL en la universidad, en donde se establece el diseño de los Cursos i.

En primer lugar, es fundamental mencionar el requerimiento de los docentes que deseen configurar sus asignaturas como Cursos i:

- a Contar con un nivel de inglés B2 en todas las habilidades Comunicativas, o en su mayoría.
- b Deben estar a cargo de una asignatura de semestre 6 en adelante.
- c Cursar el taller de formación ofrecido por el Departamento de Idiomas y el CREA.
- d Seguir los lineamientos metodológicos del enfoque CLIL que se enseñan en el taller de formación.
- e Recibir el acompañamiento del E.L. Center y el CLIL coach en el proceso.
- f Debe optar por alguna de las dos modalidades CLIL de los **Cursos i. Soft o Plus.**

Tabla 3

Modalidad de Curso i

CURSO I. CLIL SOFT	CURSO. CLIL PLUS
En esta modalidad el docente selecciona una unidad de su curso, y/o algunas actividades (en clase o de laboratorio) y proyectos durante el semestre. Las actividades no se llevan a cabo necesariamente en bloques. Pueden distribuirse a lo largo del semestre.	En esta modalidad el docente selecciona más del 70% de su curso para desarrollarlo en inglés. En este caso la mayoría de las unidades, actividades y/o proyectos tienen como medio de instrucción, de interpretación y producción de textos orales y escritos el inglés.

- 9 El docente que inicie con modalidad CLIL soft, deben incrementar el componente CLIL en cada semestre hasta llegar a la modalidad CLIL plus.

* Contenido y objetivos del taller de formación

Objetivo general

Formar a docentes de la Universidad para la enseñanza de asignaturas de contenido curricular en idioma inglés.

A continuación, se describe el taller de formación de los docentes **Cursos i:**

TEMA	OBJETIVOS TERMINALES
Discusión y presentación del enfoque CLIL	Explicar los principios teóricos y metodológicos del enfoque y su relación con la Competencia en Inglés y los principios pedagógicos del PEI
Identificación de la modalidad de curso i y de los objetivos de aprendizaje	Identificar los objetivos de aprendizaje de la asignatura que serán abordados desde el enfoque CLIL.
Formulación de los objetivos Comunicativos	Formular los objetivos Comunicativos, según los objetivos terminales.
(Re)diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje	Diseñar, rediseñar o adaptar las estrategias de enseñanza –aprendizaje que permita la integración de contenido y lengua.
Diseño/adaptación de contenidos (recursos bibliográficos, digitales, visuales, etc.)	Diseñar y adaptar los recursos didácticos para integración de contenido y lengua: actividades previas a la clase (rutas activas).
Diseño de ambiente de aprendizaje con el enfoque CLIL	Promover un ambiente de aprendizaje apropiado para el enfoque CLIL en el aula: trabajo colaborativo y autónomo; manejo de clase, etc.
Evaluación	Diseñar las herramientas de evaluación del curso: rúbricas, etc.

Apoyo de las líneas del programa EAC por parte del Centro de Aprendizaje de inglés. E. L. Center

El *E.L. Center* (*English Learning Center*) es el centro de apoyo al aprendizaje del inglés y es, además, el espacio de apoyo permanente a las dos líneas del programa transversal EAC.

Objetivo general del E.L. Center

Propiciar un espacio de experiencias de aprendizaje activo (autónomo y colaborativo) a partir de actividades didácticas extracurriculares que fortalezcan la capacidad de los estudiantes de interpretar y expresar ideas claras, coherentes y significativas, relacionadas con su experiencia cultural, de manera oral/escrita, según un propósito comunicativo en inglés.

Objetivos específicos

- * Fortalecer las habilidades de expresión oral, lectura, escritura y escucha de los estudiantes de la Icesi, con el fin de promover la interpretación y producción de textos (orales y escritos) en inglés.
- * Ofrecer tutorías de apoyo para la comprensión de contenidos del programa de inglés y de los Cursos i y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- * Promover actividades para fortalecer la competencia intercultural de los estudiantes.
- * Diversificar la oferta de actividades didácticas extracurriculares para la interiorización del inglés por parte de los estudiantes.

- * Establecer un espacio para prácticas de aula e investigación para los estudiantes de la licenciatura y de la maestría.
- * Promover la práctica pedagógica e investigativa de los estudiantes de licenciatura y de la maestría en TEFL.

Las rutas activas en las líneas del programa EAC

El E.L Center diseña *Rutas Activas* para cada una de las líneas del programa EAC con el fin de promover el aprendizaje activo en los estudiantes y apoyar el proceso de formación de los estudiantes en los niveles de inglés (1 al 8) y en los cursos i.

Rutas activas en el Programa de formación en inglés Niveles 1 al 8

Las rutas activas para este programa se construyen según cada módulo temático de los niveles de inglés. Los siguientes son los componentes de las rutas:

COMPETENCIA DE INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	
Componente	Descripción
Estrategias comunicativas: escritura, escucha y habla	Actividades enfocadas en fomentar en los estudiantes estrategias para desarrollar cada una de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, escucha y expresión oral.
Repertorio lingüístico	Actividades enfocadas en funciones gramaticales y léxico.
Desarrollo de habilidades comunicativas	Ejercicios enfocados en escucha, habla, lectura y escritura

Rutas activas en los Cursos i

Cada Curso i cuenta con las rutas activas para cada uno de sus proyectos, tareas o actividades en las que se integrarán los objetivos disciplinares y comunicativos. Estas rutas activas son construidas por el docente de Curso i, en colaboración con el coordinador del E.L Center y sus monitores.

COMPETENCIA DE INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DISCIPLINARES	
Componente	Descripción
Estrategias comunicativas: escritura, lectura, escucha y habla	Actividades enfocadas en fomentar en los estudiantes estrategias para desarrollar cada una de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, escucha y expresión oral.
Repertorio lingüístico	Actividades enfocadas en funciones gramaticales y léxico, que se identifican en el tríptico de lenguaje descrito anteriormente.
Desarrollo de habilidades comunicativas discursivas, según las convenciones de cada disciplina	Ejercicios enfocados en escucha, habla, lectura y escritura. Aquí se tienen en cuenta las convenciones propias de cada disciplina.

Bibliografía

- Baena, L.Á. (1988). *La representación conceptual y las relaciones evenimenciales*. Cali: SP
- Block, D., Gray, J., & Holborow, M. (2012). Introduction. *Neoliberalism and Applied Linguistics*, 1–12.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canagarajah, S. (2013). Agency and power in intercultural communication: negotiating English in translocal spaces. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 202–224. <http://doi.org/10.1080/14708477.2013.770867>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. London: Cambridge University Press.
- Ferguson, G & Seidlhofer, B (2012). Understanding English as a Lingua Franca. *Applied Linguistics*, 33 (4) Pp. 463–465,
- Gulcin, C., & Bahar, H. (2017). The Impact of English Medium Instruction (EMI) on Students' Language Abilities. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 11–20. <http://doi.org/10.1002/jobm.3630020106>
- Dearden, J. (2014). English as a Medium of Instruction-A Growing Global Phenomenon. London: British Council (Available online at http://britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf)
- Janks, H., & Africa, S. (1997). The Acces Paradox. *English in Australia*, (139), 33–42. Retrieved from [http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/20517/Janks, H. \(2004\). The access.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/20517/Janks, H. (2004). The access.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85. <http://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78. Retrieved from www.urmia.ac.ir/ijltr
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition. Second Language Learning*. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00554.x>
- Oviedo, T.N. (1997). *Hacia una base semántico- comunicativa para la gramática*. Cali: Universidad del Valle.
- Oviedo, T.N. (2002). Ojeada a la problemática de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. *Lenguaje* 29-30, 57-70.
- Oviedo, T.N. (2017). *Temas semántico-comunicativos [Burdos borradores]*. Cali: Editorial Universidad Icesi. DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/aceh.9.2017>

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una carta de navegación, un norte hacia dónde ir. No es una camisa de fuerza, una exigencia o un reglamento; es más bien una permanente y abierta invitación a pensar los retos educativos de la Universidad y a reflexionar sobre nuestro compromiso con los aprendizajes que queremos promover en los y las estudiantes.

Fundamentalmente se trata de un proyecto orientado al desarrollo del *ser humano* pleno, desde una perspectiva que, explícita e intencionalmente, busca hacer contrapeso al sujeto económico y a la formación técnica a la que tiende la formación universitaria actual.

Propende por una educación liberadora en tanto que se centra en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía del estudiante; tanto la autonomía personal y ciudadana como la científica, disciplinar y laboral.



Dirección Académica
Escuela de Ciencias de la Educación

