

LÍNEA DE FORMACIÓN EN
CIUDADANÍA





PEI

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Dirección Académica



Escuela Ciencias
de la Educación

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Universidad Icesi

© Dirección Académica y © CREA

92 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



**APORTE DE LA LÍNEA
DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA
AL PROYECTO EDUCATIVO
DE LA UNIVERSIDAD ICESI**

ÍNDICE

- 07 Agradecimientos**
- 09 Introducción**
- 16 El marco constitucional y legal de la educación para la Línea de Formación en Ciudadanía**

1 La línea de Formación en Ciudadanía en la Universidad Icesi

2 Aporte de cada curso a las competencias de multiperspectivismo y pensamiento global/local para la participación social y política

- 23 Aporte del curso “Organizaciones e Instituciones” a la línea de formación ciudadana.**
 - 24 Fundamentos teóricos**
 - 24** Las instituciones y su importancia en el funcionamiento de la sociedad y sus miembros
 - 26** Las organizaciones y su importancia en el funcionamiento de la sociedad y sus miembros
 - 28** La comprensión de la dinámica social en el curso de organizaciones e instituciones
 - 33** Multiperspectivismo y pensamiento global/local como competencias asociadas a la comprensión de la dinámica social en medio de organizaciones e instituciones
 - 35** Metodología para el desarrollo de las competencias

38 Aportes del curso "Fundamentos de Derecho Constitucional" a la línea de formación ciudadana

38 Contexto del curso

39 Antecedentes

40 Fundamentos de Derecho Constitucional como un curso de formación en ciudadanía

42 Sujeto "Moral" situado

44 Sujeto "Moral" informado

45 Sujeto Político: el ciudadano

46 Aportes de los cursos de Economía (Principios de Economía o Macro y Microeconomía) a la línea de formación ciudadana

48 Aportes de los cursos en Ciencia, Tecnología y Sociedad a la línea de formación ciudadana

49 La perspectiva en Ciencia, Tecnología y Sociedad

51 La educación CTS en la Formación Ciudadana

55 Propuesta de enfoque de la asignatura en Ciencia, Tecnología y Sociedad

55 Propósito de los cursos y competencias: multiperspectivismo y pensamiento global

58 Estrategias para fomentar la reflexión en Ciencia, Tecnología y Sociedad

63 Estructura general de las asignaturas

65 Competencias y objetivos de aprendizaje de los cursos electivos en CTS

68 Aportes de la electiva en ética para la línea de formación ciudadana

69 El buen ciudadano: el aporte de la ética a la formación para la ciudadanía

73 Participación social y política: objetivos de aprendizaje de las Electivas en Ética

74 El aprendizaje activo como experiencia moral

76 Las Capacidades de Pensamiento Crítico y de Comunicación y los Objetivos transversales de Aprendizaje

78 La apuesta por la Justicia como valor central a los cursos electivos en ética

85 Bibliografía

Agradecimientos

Este libro es fruto del compromiso, reflexión, diálogo y consenso de un equipo conformado, principalmente, por los jefes, coordinadores y profesores que hacen parte de la línea de formación en ciudadanía, quienes estuvieron dispuestos a (re) pensarse los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en relación con la formación de ciudadanos capaces de participar social y políticamente en los asuntos de la vida pública. Cabe destacar que, si hoy la Universidad Icesi cuenta con un proyecto educativo liberador, centrado en el desarrollo de la autonomía, se debe gracias a Hipólito González (q.e.p.d), quien fue el gestor del primer modelo pedagógico de Icesi e inspirador de estos nuevos desarrollos. Asimismo, es menester darle reconocimiento a Jerónimo Botero, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y al grupo del Centro de ética aplicada por la redacción de este documento. Gracias también a José Hernando Bahamón, por su apoyo desde la Dirección Académica y al grupo de docentes del Centro de Recursos para el Aprendizaje, quienes velan por promover los lineamientos del PEI, y especialmente a John Anaya por su entrega y dedicación a este texto.

De manera específica, extendemos nuestro agradecimiento a quienes redactaron los documentos de aportes a la línea de ciudadanía: a Jerónimo Botero y el grupo de profesores del Centro de ética aplicada, por sus aportes a los asuntos sobre enseñanza de la ética y por el diseño del programa de ética a través del currículo; a Abdón Rojas, quien elaboró el documento sobre Fundamentos de Derecho Constitucional; a Raquel Díaz, Luis Fernando Barón y Adela Parra y al grupo de profesores del área de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), quienes consolidaron la descripción de ésta área.; a Iván Darío Sánchez y a los profesores Faride Crespo Razeg y Ronald Yonny Gonzalez Medina, por la reforma y redacción del documento de Organizaciones; a Germán Lambardi por su descripción del aporte de los cursos de Micro y Macroeconomía y/o Principios de Economía.

Una muestra de gratitud a todos los jefes de Departamento y Directores de Programa, quienes participaron en la apropiación y socialización del nuevo PEI, y a todos los profesores y profesoras que participaron de diversas maneras socializando y validando lo que aquí se presenta.

Introducción

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una carta de navegación, un norte hacia donde debemos 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 Icesi y a reflexionar sobre nuestro compromiso con los aprendizajes que queremos promover en los y las estudiantes. Así, pues, este PEI da cuenta de un modelo educativo dinámico que nace de las prácticas y el diálogo entre docentes para recoger ciertos derroteros, que no marcan un lugar exacto a donde llegar, sino un horizonte por donde transitar.

Cabe destacar que los fundamentos del PEI de la Universidad Icesi se deben al trabajo dirigido por Hipólito González, quien durante muchos años fue el asesor pedagógico de la Universidad. Lamentablemente falleció en 2008, pero su recuerdo y su legado siguen vivos en este documento y en las prácticas cotidianas de nuestro modelo educativo.

Este documento reformula el del 2005, y propone una actualización que respeta y valora los desarrollos anteriores. Fue trabajado durante buena parte del 2015 desde el Centro de Ética Aplicada, en cabeza del Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Jerónimo Botero y del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA). Ha sido discutido y construido con las directivas y profesores de todas las Facultades de la Universidad. Su valor central radica en que incorpora las competencias y áreas de interés de cada una de las Facultades, de manera que recoge lo que las prácticas de Icesi sugieren. Esto quiere decir que este horizonte que se traza va de las prácticas hacia el modelo, y no al contrario.

Fundamentalmente se trata de un Proyecto Educativo Institucional 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. El aporte a ese *ser humano*, coincide con lo que Martha Nussbaum (2010) denomina “el cultivo de la humanidad” que requiere de, al menos, tres capacidades básicas: hacer un examen crítico de uno mismo y de sus propias tradiciones y desarrollar la capacidad de cuestionar toda forma de dogmatismo; ser un ciudadano capaz de construir una idea de comunidad que se sobrepone a identidades específicas; y ser capaz de situarse en el lugar de otras personas, es decir, de comprender sus emociones, sentimientos y aspiraciones.

Hemos establecido que nuestro Proyecto Educativo consiste en entender la Universidad como un lugar de estudios, de tal manera que podamos entregar a la sociedad egresados que se caracterizan, no por los contenidos profesionalizantes que manejan enciclopédicamente, sino por valores, capacidades integrales que trascienden dichos contenidos. En la Universidad Icesi, trabajamos para que los egresados de todos nuestros programas se destaquen por ser ciudadanos que saben pensar, que saben oír, que saben sopesar y juzgar después de acopiar información pertinente; ciudadanos que son capaces de aprender por sí mismos, que han desarrollado la capacidad de análisis y la capacidad de síntesis, que piensan críticamente; ciudadanos que son capaces de desarrollar nuevas soluciones para nuevos o viejos problemas teniendo en cuenta nuevas realidades, que aprecian la vida en todas sus expresiones, que tienen muy claro el devenir histórico y filosófico de su contexto, que explican situaciones actuales, que proyectan a la humanidad hacia nuevos horizontes, que son capaces de liderar los cambios que se requieran, y que reflexionan y actúan moral y cívicamente en los colectivos sociales de los que hacen parte local, nacional y globalmente. Asimismo, trabajamos para que nuestros egresados sean ciudadanos críticos, profesionales que asumen la vida desde la puesta en práctica de cuatro valores:

- * Reconocimiento de la dignidad humana.
- * Honestidad en las acciones personales y en actuaciones institucionales.
- * Pasión por el aprendizaje.
- * Compromiso con el bienestar de la sociedad y el cuidado del medio ambiente.

En consonancia con las ideas de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2010), debemos propender por un proyecto educativo que garantice el florecimiento o desarrollo humano, a partir del ejercicio de la *libertad para comprender, convivir, producir y comunicarnos* con otros, en tanto que nos construimos en una democracia que reconoce y resguarda la dignidad humana. Es así que nuestro proyecto educativo se construye desde cinco pilares o áreas de desarrollo humano (libertad, comprensión, convivencia, producción y comunicación). Ahora bien, estos pilares sólo son posibles si contamos con oportunidades o capacidades para dar cuenta de ellas. Por ejemplo, una persona es libre cuando es capaz de construir y asumir su propia vida con **autonomía**; una persona logra convivir con otras cuando es capaz de ejercer su propia ciudadanía desde la **participación social y política**; una persona logra comprender una realidad y comunicarse con otros cuando es capaz de, por un lado, desarrollar una **comprensión crítica** y, por otro lado, entablar una **comunicación significativa y creativa**. Por último, una persona produce con otros cuando es capaz de desenvolverse para el **trabajo efectivo con otros**. Estas capacidades se logran si trabajamos en pro de una serie de competencias, que permiten visibilizar el desarrollo de ellas. Por ejemplo, si queremos formar a un ciudadano para que sea capaz de comprometerse con la participación social y política, entonces este ciudadano debe ser competente para la **cooperación y concertación** con otros, es decir que debe

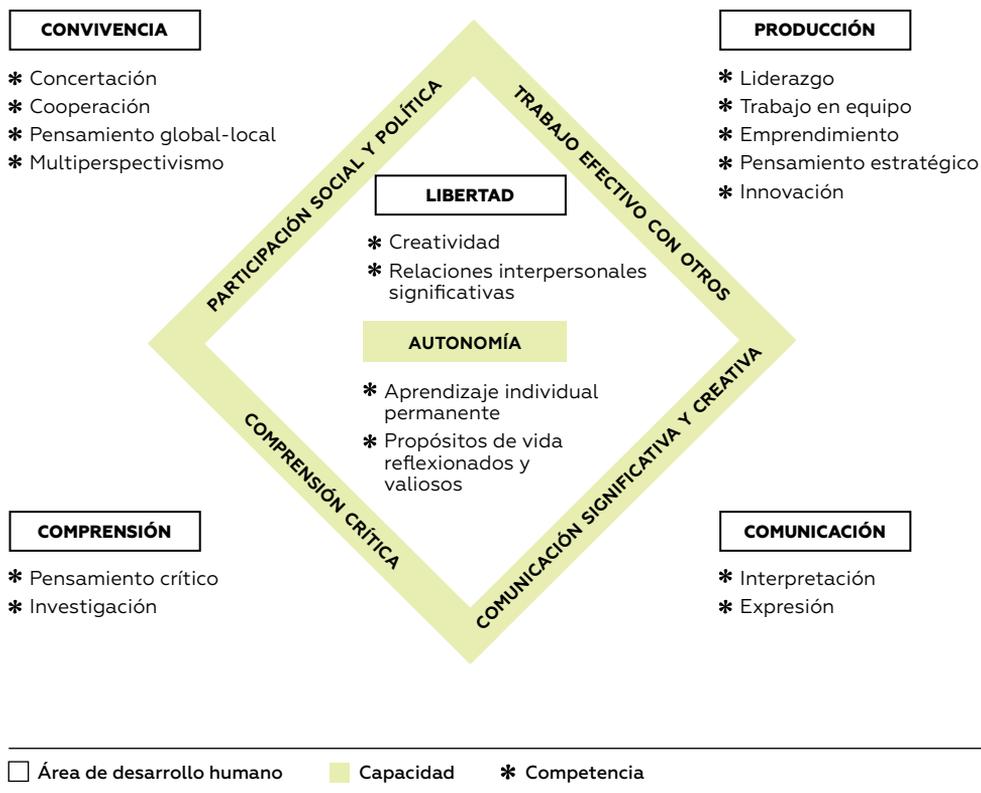
tener las destrezas y disposiciones para resolver conflictos por medio del diálogo y contribuir a la solución de necesidades o problemas de orden social y político. Asimismo, esta persona deberá ser competente para evaluar situaciones o problemas sociales y políticos con **multiperspectivismo** y **pensamiento global-local**, es decir, que como ciudadano deberá estar preparado para brindar un juicio crítico, reflexivo, que apele a múltiples perspectivas y que evalúe la participación de los actores e impacto de las acciones, a nivel local, regional o global. De este modo, consideramos que una educación que propende por el desarrollo integral debe basarse en la formación de una trama de competencias, que vinculadas entre sí, permiten el logro de ciertas capacidades indispensables para ser ciudadanos críticos profesionales. La figura No.1 resume la articulación de áreas de desarrollo humano, capacidades y competencias expuestas en el PEI.

No es coincidencia que la capacidad de autonomía se represente en el centro de las otras cuatro capacidades, ya que se le considera como una capacidad transversal a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para la formación de un ciudadano crítico profesional. Asimismo, es una capacidad que posibilita el desarrollo de las otras capacidades, en tanto que, por ejemplo, cada quien se dispone autónomamente para comprender el mundo de manera crítica o para convivir con otros a través de la participación social y política.

La autonomía, por la que propendemos en la Universidad Icesi, valora al estudiante como protagonista y responsable de su propio conocimiento y, por consiguiente, debe ser capaz de pensar por sí mismo, pensar con el otro y desde el lugar del otro, y ser consecuente con las construcciones y/o deconstrucciones a las que haya llegado. De igual manera, consideramos que el estudiante es un ser integral y que, en su propuesta formativa-liberadora, se educa para fomentar la autonomía, no sólo desde un ámbito personal (como un proyecto en ejecución) o desde un ámbito epistemológico (como un ser que conoce el mundo),

Figura 1

Desarrollo humano, capacidades y competencias propuestas en el PEI



sino también desde un ámbito social, en tanto que es a través de su propia autonomía que logra ser *quien* es como agente en diferentes ámbitos como la familia, la sociedad, la escuela, el Estado, el trabajo, entre otras.

La formación en capacidades y competencias transversales a la universidad y específicas de cada programa académico

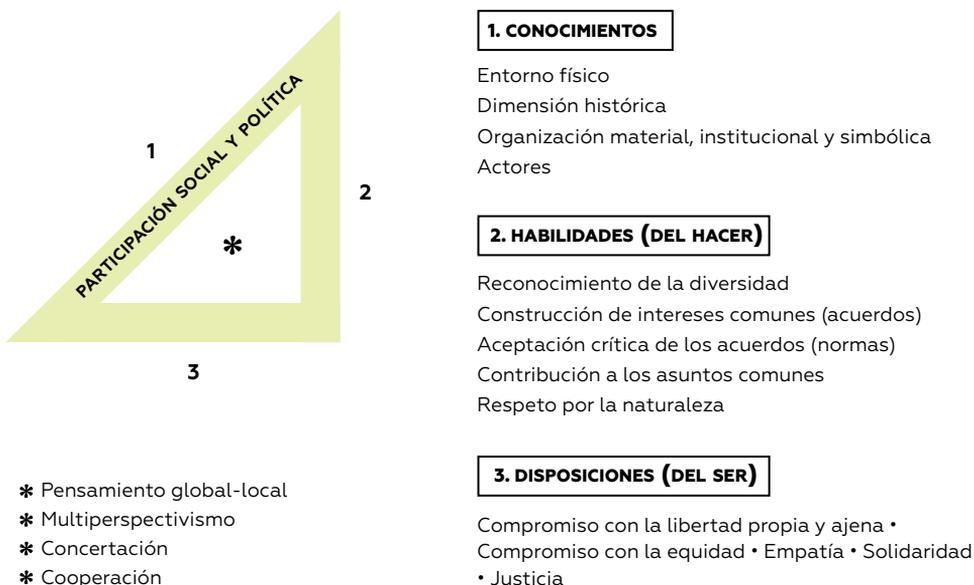
se orienta a través de los planes curriculares, de acuerdo a la distribución de los cursos en cinco líneas de formación. Por un lado, como parte del *currículo específico de cada programa*, se encuentran los cursos asociados a la formación de destrezas y disposiciones para la autonomía disciplinar, científica y laboral. Estos cursos están agrupados en dos líneas de formación: una línea para la **formación en experticia disciplinar** y otra, de **formación para el trabajo**. Por otro lado, la Universidad Icesi cuenta con el *currículo central*, que resulta importante para la formación de competencias transversales como el desarrollo de la autonomía personal y ciudadana, el pensamiento crítico, pensamiento global-local, multiperspectivismo, interpretación y expresión de situaciones comunicativas, interpretación y expresión de problemas/soluciones básicas desde las matemáticas, entre otras competencias que contribuyen a las capacidades para la participación social y política, para la comprensión crítica y para la comunicación significativa y creativa. Este currículo central está conformado por un grupo de cursos que, a su vez, están distribuidos en las siguientes líneas: línea de **formación en Lenguajes**, línea de **formación en Ciudadanía** y línea de **formación en Ciencias, Artes y Humanidades**.

Ahora bien, *la línea de formación en Ciudadanía* tiene un fuerte compromiso con fortalecer las competencias que hacen posible la vida en democracia desde la participación social y política. Es decir, que en la Universidad Icesi, la formación de ciudadanos autónomos, críticos y reflexivos de sí mismos y de su propia realidad, incluye el reconocimiento de la interdependencia y la valoración de posibles soluciones para enfrentar los problemas de la esfera pública. De esta manera, se entendería como *participación social y política* a la posibilidad que tiene cada quien de asumirse como ciudadano y tomar decisiones que le permitan comprender, dialogar y participar-actuar en asuntos sociales y políticos que conduzcan al bienestar de la sociedad. Esta capacidad busca ser competente

para evaluar la realidad social y política desde un pensamiento global/local y comprender dicha realidad desde múltiples perspectivas, reconociendo contextos y problemas de orden personal, social, colectivo, organizacional y/o institucional. Como se puede apreciar en la figura No. 2, esta capacidad incluye el uso de conocimientos, habilidades y disposiciones que conciernen con el reconocimiento de la diversidad, la construcción de intereses comunes, el reconocimiento del entorno físico y los contextos históricos, el reconocimiento de los actores involucrados y el compromiso con la libertad, la justicia, la equidad social y la solidaridad.

Figura 2

Distribución de destrezas y disposiciones para la capacidad de participación social y política



Cabe destacar, también, que esta línea de formación tiene fuertes implicaciones en las capacidades de comprensión crítica, autonomía, interpretación y expresión de textos, ya que tiene la intención de aportar destrezas y disposiciones para participar en la sociedad a nivel local, regional o global, de manera activa, reflexiva, crítica y responsable. Esto hace que sea indispensable realizar un ejercicio consciente de la autonomía y de la libertad como fundamento de la dignidad de toda persona, promover la participación-acción efectiva de cada quien para el bienestar de la sociedad y actuar con equidad social y reconociendo la diversidad en las formas de ver y vivir en sociedad. Así, pues, a partir de diferentes cursos, esta línea trabaja la ciudadanía desde problemas sociales, políticos, éticos, económicos, tecno-científicos y culturales, que fomentan o transforman las relaciones sociales y el bienestar de la comunidad. Asimismo, esta línea de formación contribuye a la interpretación y expresión de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, desde el análisis de distintas perspectivas y desde la valoración de las implicaciones sociales y políticas.

El marco constitucional y legal de la educación para la Línea de Formación en Ciudadanía

Indudablemente, las instituciones educativas constituyen una pieza fundamental para alcanzar la construcción de una sociedad más democrática, participativa, que respete los derechos humanos y que contribuya a la consolidación del Estado Social de derecho. Por lo tanto, los procesos de construcción nacional, luego de la constitución de 1991, le exigieron a la sociedad colombiana atravesar por diferentes transformaciones, así que a las instituciones se les asignó el papel de difusoras y transmisoras de esta promesa constitucional, y la responsabilidad específica de educar a los

colombianos en estos valores y principios fundamentales. En consonancia con este objetivo, estipulado en el artículo 41 de la Constitución, la ley 30 de 1992 estableció en su artículo 128 que: “en todas las instituciones de educación superior, estatales u oficiales, privadas y de economía solidaria, serán obligatorios el estudio de la Constitución Política y la instrucción cívica en un curso de por lo menos un semestre. Así mismo se promoverán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”.

En consonancia, la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994) dice en su artículo 13, que la educación, “(como) proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, debe tener como objetivos: la formación de la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; el proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; la promoción, en todas las instituciones educativas, de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y la estimulación de la autonomía y la responsabilidad; el desarrollo de una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; la creación de una conciencia de solidaridad internacional; el desarrollo de acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; la formación de una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo; y por último, el fomento del interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

En este marco constitucional y legal (Tabla No.1), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha buscado hacer viable la implementación y el desarrollo de prácticas

democráticas en las instituciones educativas con la creación del *Programa de Competencias Ciudadanas* (PCC). Este programa es una propuesta para el desarrollo de la educación ciudadana, que ha alcanzado un lugar definitivo en los planes curriculares en el nivel básico, secundario y superior, cuestión que se ha hecho aún más prominente con su inclusión como parte de los indicadores y la evaluación de los logros del sistema educativo nacional. Actualmente, las *competencias ciudadanas* hacen parte de las capacidades genéricas que se espera de todo estudiante colombiano que haya cursado un programa en una institución de educación superior en el país. En otras palabras, lo que se intenta evaluar es qué competencias tienen los estudiantes para participar de la sociedad colombiana, en el marco de una ética política que se deriva e inspira en los principios constitucionales democráticos.

Tabla 1

Matriz del marco jurídico para la formación ciudadana

MARCO JURÍDICO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN COLOMBIA	
Constitución Política de Colombia 1991	<p>Artículo 41</p> <p>En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.</p>
	<p>Artículo 67</p> <p>La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.</p>

Ley 30 de 1992	Artículo 128 y 129	Exigencia de la enseñanza de la Constitución, la instrucción cívica, el fomento de las prácticas de participación democrática y la ética profesional.
Ley 115 de 1994	Artículo 13 y 14	Definición de los objetivos y las exigencias curriculares de la educación ética y ciudadana en todos los niveles de educación formal.
Programa de Competencias Ciudadanas (Exámen de Estado Saber Pro)	Conocimientos de la Constitución	<p>Comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus fundamentos.</p> <p>Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra.</p> <p>Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución Política de Colombia.</p>
	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
	Multiperspectivismo	<p>Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.</p> <p>Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.</p>
Pensamiento sistémico	Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre éstas.	

La línea de Formación en Ciudadanía en la Universidad Icesi

Si bien la educación para la ciudadanía y la democracia no se agota en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertamente es importante que ésta se vea reflejada en aspectos curriculares concretos, que lleven a cabo las tareas propias de la apuesta mencionada. A nuestro modo de ver, el currículo central, al responder con los objetivos de la formación ciudadana, busca formar estudiantes con una gran variedad de capacidades, para desempeñarse dentro de los diferentes campos de la vida ciudadana, con un horizonte ético y valorativo compuesto por ideales democráticos. Los cursos de la línea de formación en ciudadanía buscan garantizar que cada estudiante conozca cómo se encuentra configurado el régimen político en el cual vive, cómo funcionan sus instituciones y cuáles son los derechos y deberes que tiene como ciudadano. Podríamos decir, más específicamente, que estos cursos pretenden alcanzar este objetivo trabajando sobre tres dimensiones de estas condiciones de la vida ciudadana: 1) el ámbito de la reproducción humana material, no sólo en su sentido económico, sino también en su aspecto organizacional; 2) las formas de organización política -en particular pero no exclusivamente el Estado-, y la democracia como forma de gobierno, y 3) un ámbito que, a falta de una mejor definición,

hemos llamado el socio-cultural, donde se quiere dar cuenta de la necesidad de comprender la fluidez y complejidad de tradiciones, valores y espacios como la familia, la nación, la diversidad de experiencias y expresiones culturales, las creencias religiosas, la escuela, etc., que a un nivel “micro-social” dan forma, en prácticas cotidianas, al contexto ciudadano de los estudiantes.

Los docentes que hacen parte de esta área no pueden perder de vista que el punto sustancial que está en juego en sus cursos es comprender que no se trata simplemente de otorgar una serie de conocimientos sobre el entorno institucional y social que los rodea, o desarrollar unas capacidades y competencias para desenvolverse en campos específicos disciplinares, sino que aquello que está en juego es la construcción de sujetos democráticos, personas capaces de llevar una vida significativa, autónoma, pluralista y participativa con otros en el mundo de hoy.

Así como Martha Nussbaum lo afirma en su libro *Sin fines de lucro*, en la Universidad Icesi nos comprometemos con la formación de ciudadanos del mundo, que sean capaces de construir una mejor sociedad y defender los valores para el ejercicio de una democracia pluralista. En palabras de Nussbaum, “cuando los alumnos llegan a la educación terciaria o universitaria necesitan seguir desarrollando sus capacidades como ciudadanos del mundo con mayor grado de complejidad. Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular” (2010, p. 127). Es así que, siguiendo los lineamientos del PEI, en lo que respecta a la formación de ciudadanos críticos, los cursos que integran la línea de formación en ciudadanía promueven la autonomía personal y ciudadana de los estudiantes, a partir de la participación en la defensa de la libertad y la equidad y en los logros de una vida en democracia. Asimismo, estos cursos promueven la comprensión de las lógicas sociales, económicas, políticas e institucionales de la

sociedad. Es por ello que la línea de formación se concentra en desarrollar competencias ciudadanas, especialmente, aporta al desarrollo o consolidación de las competencias de **pensamiento global-local, multiperspectivismo y responsabilidad social**, con el objetivo de que los estudiantes puedan evaluar una situación-problema de la vida social y política, desde diferentes perspectivas, es decir, según los contextos, la participación de los distintos actores involucrados, las implicaciones socio-políticas a nivel local y/o global, y el bienestar de la sociedad. Los cursos que integran la línea de formación en ciudadanía, línea que hace parte del currículo central de la Universidad Icesi, son cinco cursos:

- 1 Organizaciones
- 2 Fundamentos de Derecho Constitucional
- 3 Principios de economía o Macro y Micro economía
- 4 Electiva de Ciencia, Tecnología y Sociedad
- 5 Electiva en Ética

Aporte de cada curso a las competencias de multiperspectivismo y pensamiento global/local para la participación social y política

Aporte del curso “Organizaciones e Instituciones” a la línea de formación ciudadana

Esta sección busca clarificar los elementos conceptuales y pedagógicos del curso de “Organizaciones e Instituciones” de la Universidad Icesi, como parte del grupo de asignaturas pertenecientes al currículo central del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se espera que tal clarificación abra un espacio para la discusión y contribuya a consolidar la asignatura, teniendo como base que su aporte al PEI se inscribe dentro de la línea de formación ciudadana. En este sentido, el curso representa el primer espacio de reflexión, comprensión y compromiso el rol de ciudadano del estudiante, a partir del análisis, interpretación y toma de decisiones frente a las dificultades sociales y políticas propias del territorio.

Puntualmente, el curso tiene como objetivo promover en los estudiantes su capacidad de participación social y política, desarrollando en ellos competencias, tales como el pensamiento global/local y el multiperspectivismo. Gracias al desarrollo de estas competencias, el estudiante logra comprender las lógicas sociales, económicas, políticas e institucionales y

organizacionales de su entorno, de tal suerte que comienza a comprenderse y construirse como un ciudadano crítico con capacidad para la convivencia y la producción sostenible.

La estructura del presente documento está constituida por dos apartados. En el primero, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan la importancia e incidencia de las instituciones en la sociedad, así como la comprensión de la dinámica social en el curso de organizaciones e instituciones. En el segundo, se resalta la metodología para el desarrollo de las competencias.

Fundamentos teóricos

Las instituciones y su importancia en el funcionamiento de la sociedad y sus miembros

Las instituciones son un elemento básico para comprender el funcionamiento de la sociedad y el rol tanto de los individuos como de las organizaciones que hacen parte de la misma (Berger, 2011; Luckmann & Berger, 1999). En las organizaciones están materializadas las relaciones formales entre los individuos (Giddens, 1997), siendo estas el nivel intermedio entre los actores y la sociedad. Así, las organizaciones permiten identificar el punto intermedio entre lo macro y lo micro, teniendo en cuenta tanto los elementos estructurales como las acciones individuales y reconociendo que al estudiar todas las organizaciones se avanzaría en la comprensión de la sociedad (Collins, 1988; Hall, 1996).

En este punto medio, es donde las instituciones cumplen su función de intermediadoras entre el sistema o estructura social y los individuos. Por sistema o estructura social se alude a la integración de elementos de las diferentes esferas de la sociedad, tales como la política, la económica y la legal. Dicho sistema o estructura representa la acumulación de aprendizajes

adquiridos socialmente por los individuos para comportarse y relacionarse con otros. Por su parte, los individuos se conciben como aquellos que están, a partir de las instituciones, construyendo y reconstruyendo el sistema o la estructura social (Bourdieu, 1990). En consecuencia, las instituciones son entendidas como entes inmateriales, constituidos por los individuos con la finalidad de construir un significado común, a partir de elementos como las normas, las creencias y las reglas. Esto, a fin de determinar unas “reglas de juego” que la sociedad necesita para funcionar y desarrollarse (Appendini & Nuijten, 2002; Giddens, 1997). En la medida en que las dinámicas o las interacciones entre los individuos de una sociedad van cambiando, se van generando transformaciones institucionales.

Las transformaciones institucionales —que como ya se sugirió parten de la acumulación de vivencias y aprendizajes de los individuos, grupos y la sociedad misma— generan desarrollo. Como lo plantea Elias (1997), las normas, reglas y creencias de la sociedad han ido cambiando a lo largo de su historia, lo que sugiere, según él, la existencia de un proceso de civilización o modernización.¹ Lo anterior, siempre teniendo en cuenta que son los individuos los que producen y reproducen las dinámicas de la sociedad (Bourdieu, 1990). De esta forma, desde los diferentes temas del curso se logra que los estudiantes reconozcan la importancia, características y propiedades transformacionales de las normas, creencias y reglas, como elementos propios del marco institucional y su papel en el ecosistema de desarrollo de una sociedad.

1. El concepto moderno ha sido usado desde el siglo V, para distinguir la nueva etapa de la era cristiana del antiguo régimen Romano y pagano (Habermas & Foster, 1985; Habermas, 2008). Así, es apareciendo y reapareciendo en los momentos de transformación de la estructura social, lo que lo lleva a pensar que modernidad hace referencia a los cambios o transformaciones de la sociedad, siendo así lo anterior o lo pasado considerado como lo ‘clásico’; mientras que lo nuevo, como lo ‘moderno’ (Habermas, 1993).

En dicho hilo conductor, comprender la naturaleza, el objeto y la dinámica de las instituciones es de gran relevancia para los estudiantes, debido a que ellos adquieren la capacidad de entender tanto el porqué del comportamiento de los individuos (los cuales en algunos momentos se consideran únicos), como las dinámicas de la sociedad; lo anterior, en términos del rol que cumplen los individuos dentro de la sociedad. Así entonces, es fundamental comprender que cada individuo se desempeña bajo unas reglas de juego generales (léase marco institucional), sin embargo, a través de su actuar e interacción con otros, y mediante diferentes mecanismos, dicho individuo tiene la posibilidad de transformar dichas reglas y, por ende, el funcionamiento y desarrollo de la sociedad.

Las organizaciones y su importancia en el funcionamiento de la sociedad y sus miembros

Según Mayntz (1980), la sociedad contemporánea suele denominarse también industrial, democrática de masas, capitalista avanzada o de previsión. Igualmente, podría llamársele sociedad organizada. A través de los tiempos, y a partir del siglo pasado, las organizaciones han tomado mayor relevancia; en esencia, a lo largo de la historia, las grandes transformaciones sociales se han cimentado principalmente en el seno de las organizaciones. Un beneficio importante asociado a la existencia de las organizaciones, además de las reconocidas transformaciones sociales y el desarrollo económico (Chiavenato, 2014; Hall, 1996), tiene que ver con que las actividades sociales ejecutadas por organizaciones ofrecen un mayor grado de "certidumbre", y si se quiere decir, predictibilidad, a los individuos. Así, la organización no es solamente una forma de ordenación, sino también un elemento importante de dinámica social (Mayntz, 1980). Siguiendo a Hall (1996), hoy día las organizaciones representan un componente dominante de la sociedad contemporánea, al

punto que todos los temas que confrontan a la sociedad no pueden entenderse sin la consideración y comprensión de sus contextos organizacionales.

Más allá de la omnipresencia organizacional en la vida social, quizás la principal razón de la importancia de estudiar las organizaciones sea que estas, naturalmente, tienen resultados; es decir, tiene un efecto en la sociedad, en sus ciudadanos. Dichos resultados son diversos y complejos. Por ejemplo, gracias al accionar organizacional se pueden promover guerras, sin embargo, también se puede alcanzar la paz; se pueden promover sentimientos de odio, no obstante, también de unión y esperanza. Quizás un resultado tan obvio como poderoso de las organizaciones sea la categorización de las personas. Las organizaciones, en su proceso de estructuración, crean categorías que posteriormente son reproducidas por la sociedad. Gracias a las categorizaciones organizacionales (directivos, ejecutivos, operarios), pareciera que hoy tenemos ciudadanos de primer nivel, los cuales reciben atención médica privilegiada (ya que pueden pagar por ella) y ciudadanos de segundo nivel, aquellos quienes tienen que conformarse con los servicios de salud del régimen subsidiado proporcionado por el gobierno nacional. Lo anterior no implica que las organizaciones deban considerarse malas, debido a este tipo de resultados, pues así mismo, la mayoría de ellas promueven resultados positivos para la sociedad. Piense, por ejemplo, en las organizaciones protectoras de derechos humanos, en las protectoras del medio ambiente y los derechos animales, o simplemente en aquellas que generan productos de calidad que mejoran la condición de vida del ser humano, como las vacunas a enfermedades que, en otra época, fueron mortales.

Fuertemente ligado a lo anterior, están los resultados que las organizaciones tienen sobre los individuos en su condición de empleados en estas. Desde inicio de los años 50, han abundado los análisis sobre las reacciones de los individuos como empleados de las organizaciones (Robbins & Judge, 2015;

Brief, 1998; Hall, 1996). Aspectos claves como la estructura y la cultura de la organización - principales manifestaciones institucionales (formales e informales, respectivamente) de las organizaciones (Lanzara & Patriotta, 2007)- tienen un efecto significativo en el comportamiento de sus miembros (O'Reilly & Chatman, 1996; Oldham & Hackman, 1981). Por ejemplo, una revisión meta-analítica demostró que el ambiente psicológico está muy relacionado con la satisfacción laboral, la participación, el compromiso y la motivación de los empleados (Carr, Smith, Ford & DeShon 2003). Otro estudio demostró que las dimensiones de formalidad, complejidad y centralización de la estructura organizacional se relaciona significativamente con la sensación de empoderamiento de los empleados (Vazifedoust, Nasiri & Norouzi, 2012). Este tipo de hallazgos tiene mucho sentido, pues los elementos concretos (partes, unidades) de que conforman una organización en realidad son personas o grupos de personas que ejercen determinadas actividades, que mantienen una interacción recíproca y que poseen determinadas opiniones y sentimientos respecto de estas actividades e interacciones.

A la luz de todo lo anteriormente anotado, resulta pertinente un curso dentro del currículo central que se enfoque principalmente en la naturaleza de las organizaciones, su objeto y sus dinámicas de funcionamiento, pues al analizar dicho fenómeno se pueden comprender las dinámicas y transformaciones de la sociedad, así como su efecto en el comportamiento y la estructuración de los individuos que las conforman.

La comprensión de la dinámica social en el curso de organizaciones e instituciones

Como se evidencia en los apartados anteriores y, efectivamente lo documentan Appendini y Nuijten (2002), la mayor parte de trabajos que pretenden distinguir entre las organizaciones y las

instituciones hacen énfasis en el componente estructural de las primeras, mientras que destacan la naturaleza normativa de las segundas. Así, las organizaciones suelen definirse en términos de estructuras de funciones reconocidas y aceptadas, mientras que las instituciones, en términos de creencias, normas y reglas que permiten el desarrollo de dichas funciones y estructuras (Ostrom, 1995; Scott, 1995; North, 1990).

La diferencia y relación entre las organizaciones y las instituciones se puede ejemplificar como sigue: las universidades, las empresas, las cooperativas, las prisiones o el ejército son organizaciones que existen porque una serie de “reglas de juego” o instituciones subyacentes las definen y les dan un significado; las organizaciones surgen, en muchos casos, para materializar las instituciones. Pese a ello, instituciones como la educación, el dinero, el matrimonio y la constitución, no tienen una única o directa manifestación organizacional (Appendini & Nuijten, 2002; Leach, Mearns y Scoones, 1997). Asimismo, organizaciones como el Congreso de la República, las Cortes y las empresas crean o promueven instituciones. Piense, por ejemplo, en las leyes que emite el Congreso, las jurisprudencias establecidas por las Cortes o, simplemente, la cultura organizacional que emerge en cada una de las empresas.

Así entonces, el curso de Organizaciones e Instituciones gira, como su nombre lo indica, en torno a dos conceptos centrales y ampliamente relacionados: el de organización y el de institución. Sin embargo, aunque cada uno de estos conceptos se aborda de forma diferente, estos son complementarios. El concepto base del curso es el de organización, a partir del cual se han definido cuatro perspectivas para su estudio: la política, la sociológica, la económica y la administrativa. A través de cada una de estas perspectivas, se identifican los respectivos temas a trabajar. El concepto de instituciones es abordado de forma transversal. En la medida que el curso va avanzando, los estudiantes abordan, según cada una de las perspectivas, diferentes temas relacionados con la naturaleza de las

organizaciones, su objeto y sus dinámicas de funcionamiento y desarrollo. No obstante, en el marco de cada perspectiva y, por lo general, dentro de cada tema, los estudiantes visualizan cómo las instituciones están presentes y se relacionan con las organizaciones.

Quizás una definición genérica que pueda ofrecerse de una organización es aquella que las define como un ente que busca lograr un objetivo particular, desarrollando ciertas actividades con una serie de recursos. Sin embargo, más allá de la definición genérica que se pueda construir, la perspectiva o el lente con que se analiza dicho ente, es decir, como se entiende su naturaleza, afecta la forma en la que se comprende y valora el objetivo para el cual fue creada y las dinámicas que la caracterizan. Por ejemplo, desde la perspectiva administrativa se podrían entender las organizaciones como herramientas orientadas a la creación de valor para las diferentes partes interesadas a partir del uso y la coordinación de los recursos (sociales, económicos y físicos) de los cuales dispone (Jones, 2008).²

Por otra parte, desde la perspectiva sociológica el estudiante aborda la naturaleza de las organizaciones como un fenómeno social omnipresente en cualquier sociedad moderna. A partir del trabajo de clásico de Mayntz (1980), se entienden las organizaciones como formaciones sociales dinámicas y complejas, consciente de sus fines y racionalmente constituidas. Como formaciones sociales y conscientes de sus fines, las organizaciones son racionalmente constituidas respecto a la elección y estructuración de los medios para cumplir dichos fines, no en sus fines en sí mismos, pues, como bien anota Mayntz (1980), el fin de una organización "puede ser

2. Como valor para las diferentes partes se pueden señalar los siguientes: clientes, productos de calidad a precios competitivos; propietarios, utilidades/excedentes; directivos, prestigio y reconocimiento profesional y personal; empleados, buenas condiciones laborales y crecimiento personal; proveedores, pagos oportunos y relaciones sinérgicas; Estado, desarrollo económico; sociedad, bienestar social.

completamente ‘irracional’ e incluso inmoral o antisocial” (p. 26). De esta idea se desprende la importancia de las instituciones, por lo menos, en dos sentidos ampliamente relacionados.

En primer lugar, cuando se entienden las instituciones como estructuras de tipo regulativo, normativo y cognoscitivo que dan estabilidad, coherencia y significado al comportamiento social” (Scott, 1995), se comprende que son precisamente dichas instituciones las que “determinan” o “permiten determinar” si dado fin organizacional es racional, legal y/o moral. Como ejemplo, podemos traer a colación las empresas criminales de hurto, extorsión o corrupción. Así entonces, bajo esta idea, los estudiantes comprenden que si bien una organización aparentemente es libre de escoger sus fines, en realidad, el contexto institucional determina qué tipo de fines son institucionalmente (léase socialmente) aceptados y, por tanto, legítimos.

En segundo lugar, entendiendo las organizaciones como racionales, con respecto a la elección de los medios para lograr sus fines, emerge la famosa frase de Napoleón Bonaparte—y mal atribuida a Maquiavelo—de que “el fin justifica los medios” (Maquiavelo, 1513/1939). Sin embargo, nuevamente el concepto de instituciones emerge como un aspecto clave, que permite a los estudiantes comprender que, así como el contexto institucional determina la legitimidad de los fines, igualmente establece la legitimidad de los medios para cumplir dichos fines, aun cuando dichos fines sean institucionalmente legítimos. Pensemos, a manera de ejemplo, en aquellas organizaciones a inicios de siglo que tenían prácticas productivas poco responsables con el medio ambiente, hecho que les permitía ser rentables; no obstante, hoy día, el entorno institucional (formal e informal (North, 1998)) sanciona económica y socialmente a aquellas organizaciones que pretendan explotar recursos naturales de “cualquier manera o a través de cualquier medio”, si dicho medio va en contra del nuevo marco institucional.

Una situación similar se presenta desde la perspectiva económica. Al analizar el tema de la naturaleza de la organización desde dicha perspectiva, los estudiantes comprenden las organizaciones como sistemas de coordinación de las transacciones alternativos al mercado (Coase, 1937). Bajo esta perspectiva, las organizaciones existen en la medida en que resultan ser el medio más eficiente (con respecto a los costos de transacción) para coordinar el intercambio entre los agentes económicos (Williamson, 2008). La decisión eficiente—que aquí emerge de nuevo como manifestación del componente racional de las organizaciones—parece conducir también a la idea de que siempre que la existencia de la organización minimice los costos de transacción frente al mercado, será la decisión económicamente obvia. No obstante, nuevamente el entorno institucional puede limitar dicha opción (Douma & Schreuder, 2006). Por ejemplo, el Gobierno colombiano puede considerar que solamente una organización puede producir, comercializar y distribuir armas dentro del país. Así entonces, pese a que fuera más eficiente (más económico para decirlo en términos cotidianos) para una empresa de seguridad producir su propio armamento que ir a comprárselo (legalmente) al Estado, dicha decisión no pudo ser implementada, pues el monopolio de la producción, distribución y comercialización de las armas es del Estado colombiano, a través de su empresa Indumil.

Los anteriores ejemplos de cómo, en algunas de las perspectivas propuestas, los estudiantes se aproximan a la comprensión de la naturaleza de las organizaciones y su relación con las instituciones, son también un ejemplo de cómo el curso contribuye a que el estudiante desarrolle su capacidad de participación social y política. A partir de este tipo de exposiciones, se puede decir, a la luz de los planteamientos del PEI, que los estudiantes comienzan a adquirir *conocimientos* relacionados con su entorno físico y con la organización social, institucional y simbólica de la sociedad. Asimismo, los estudiantes comienzan a desarrollar su *habilidad* para aceptar

críticamente acuerdos sociales. Finalmente, los estudiantes comienzan a tener una mejor *disposición* hacia el compromiso con la libertad propia y ajena.

Multiperspectivismo y pensamiento global/local como competencias asociadas a la comprensión de la dinámica social en medio de organizaciones e instituciones

El curso se fundamenta en que, como realidades sociales, la comprensión de las organizaciones y las instituciones, su naturaleza, su objeto y sus dinámicas, no se agota en una sola perspectiva. Así como en la realidad social es de subrayar que apenas existen problemas puramente económicos o problemas apenas netamente legales, sociológicos o políticos, lo propio se dice para las organizaciones y las instituciones. Todas las ciencias sociales se ocupan de diferentes aspectos de los fenómenos del mundo organizacional e institucional, arrojando luces, cada una de ellas, sobre una parte de dichas realidades sociales llamadas organizaciones e instituciones.

Es así que en el marco de la línea de formación en ciudadanía, el curso de organizaciones e instituciones introduce las competencias de multiperspectivismo y pensamiento global/local, es decir, el curso inicia con el desarrollo de destrezas y disposiciones para que, al finalizar la línea de formación en ciudadanía, el estudiante sea capaz de evaluar una situación-problema de la vida social y política desde diferentes perspectivas, según los contextos, los distintos actores involucrados, las implicaciones socio-políticas a nivel local y/o global y el bienestar de la sociedad. De esta forma, el curso le permite al estudiante comprender y participar en la vida social y política desde el análisis de los problemas asociados a las dinámicas de las organizaciones e instituciones desde diferentes perspectivas, y considerando el impacto global-local de las decisiones, según intereses (sociales,

políticos, económicos, administrativos), agentes afectados, entornos físicos, factores de diversidad e inclusión social.

Bajo esta línea argumentativa, el curso de organizaciones e instituciones se adhiere la idea de que, solo desarrollando en los estudiantes el *multiperspectivismo*, como futuros egresados insertos en una sociedad organizada, ellos podrán comprender las organizaciones y las instituciones y actuar sobre ellas como ciudadanos. Cuando se refiere actuar sobre ellas como ciudadanos, se hace referencia a su potencial rol como miembro de las organizaciones (directivo, empleado, propietarios), como usuario (de bienes y/o servicios), como regulador, entre otros. El curso busca que, al final del proceso de formación profesional el estudiante egrese, como debería ser, por ejemplo, un economista y no “economisista”; un sociólogo y no un “sociologista”; un psicólogo y no un “psicologista”; un ingeniero y no un “ingenierista”. Es decir, busca promover que egresen profesionales integrales, y no individuos que hagan de su profesión un colonialismo, individuos que exageran el poder comprensivo y explicativo de sus disciplinas y que, por tanto, tengan una visión recortada, respecto a la forma en que pueden abordar su rol como ciudadanos profesionales.

Así mismo, para la Universidad Icesi, un ciudadano crítico profesional integral debe desarrollar un *pensamiento global/local*, pues solo así podrá reconocerse como un agente activo dentro de la configuración de las organizaciones y las instituciones; entender su valor y la forma cómo, a través de estas, puede generar, promover e incluso obstaculizar cambios en el contexto social, económico, político y cultural, por solo nombrar algunos. Por lo anterior, el curso no pretende desarrollar o estudiar aspectos técnicos de las organizaciones ni las instituciones, sino la naturaleza de los fenómenos que las caracterizan. Por ejemplo, en el caso de las organizaciones, que como ya se dijo es el concepto central del curso, más que adentrarse en las diferentes configuraciones estructurales de la misma (por ejemplo, estructura funcional, divisional o multidivisional), el curso analiza por qué una organización

decide establecer o asumir una determinada configuración estructural y cómo ello repercute en sus dinámicas internas de funcionamiento (poder, control, coordinación, efectividad, etc.). Así, más que centrarse en la configuración estructural, el curso analiza el proceso de estructuración al interior de las organizaciones.

Desarrollar el pensamiento global desde el curso de organizaciones e instituciones implicará que el estudiante comprenda la naturaleza, el objeto y la dinámica de ambos fenómenos sociales. En tal sentido, comprender la naturaleza de estas implicaría, por ejemplo, que él esté en capacidad de responder a preguntas tales como, ¿qué es una organización?, ¿qué es una institución?, ¿qué las constituye?, ¿de dónde y cómo surge? Comprender su objeto supone, entre otros factores, que el estudiante de cuenta de preguntas tales como, ¿para qué surgen las organizaciones y las instituciones?, ¿qué sentido tienen o qué función cumplen dentro de una sociedad?, ¿qué objetivos persiguen generalmente las organizaciones y las instituciones? Finalmente, comprender su dinámica representa, de uno u otro modo, que el estudiante pueda responder a preguntas sobre, ¿cómo se desarrollan las organizaciones y las instituciones?, ¿cuáles son los componentes y procesos claves de las organizaciones?, ¿cómo se estructuran las organizaciones y por qué lo hacen de esa manera?, ¿por qué y cómo desaparecen las organizaciones? y ¿qué funciones cumplen las instituciones dentro de los procesos de creación, desarrollo, estructuración y desaparición de las organizaciones?

Metodología para el desarrollo de las competencias

El curso de organizaciones e instituciones es ofrecido para todos los estudiantes de la Universidad Icesi durante los tres primeros semestres de formación, siendo en su mayoría tomado por estudiantes de primer semestre. Teniendo en cuenta lo anterior, pero sobre todo los lineamientos pedagógicos de la

Universidad Icesi, el curso se fundamenta en la metodología del aprendizaje activo. En consecuencia, el desarrollo del curso contempla diferentes estrategias pedagógicas, todas ellas orientadas, principalmente, a crear experiencias de aprendizaje en el salón de clase. Bajo este esquema, el estudiante se vuelve protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mientras que el rol del profesor es de guía y orientador de dicho proceso. Dentro de las actividades de clase, se destacan el método de estudio de caso, dinámicas/talleres de grupo, juegos de rol, debates, visitas organizacionales, elaboración de dibujos o mapas conceptuales y trabajos de investigación, videos, simulaciones, entre otros.

Para el desarrollo exitoso de cada sesión de clase, más allá de la existencia de las actividades, es de vital importancia que el estudiante, previo a cada una de las clases, prepare las lecturas programadas (capítulos y/o artículos) respondiendo, como mínimo, a tres preguntas: *¿de qué trata la lectura?*, *¿por qué el conocimiento de los temas allí tratados resulta importante dentro de mi proceso de formación como individuo inserto en una sociedad organizada, como ciudadano miembro de dicha comunidad?* y *¿en qué crecí, como ciudadano y profesional en formación, a partir de la lectura realizada?* Por otra parte, durante la clase, los estudiantes deben participar activamente—con sentido informado, analítico y crítico—en cada una de las actividades programadas. El éxito de la experiencia de aprendizaje depende del nivel de preparación y participación del estudiante en el desarrollo de la clase.

Finalmente, posterior a la clase, se espera que el estudiante reflexione, preferiblemente de forma escrita, respecto a las tres preguntas que trató de responderse previamente a partir de las lecturas. Producto de la dinámica de clase, con su consecuente aprehensión de ideas y conceptos, al final de esta, el estudiante estará en capacidad de establecer si su aproximación inicial a las preguntas sigue siendo la misma, si la mejoró o si la cambió totalmente y si ahora ve o no el tema tratado de manera diferente.

A manera de ejemplo se puede documentar la actividad programada para una de las sesiones de clase donde se desarrolla la perspectiva sociológica, y se tratan los temas de poder y conflicto. Adaptada del ejercicio de Egri (1999), la actividad programada es un juego de rol en torno al desarrollo de una Mesa Redonda del Medio Ambiente, la cual cuenta con once actores (todos con intereses e intenciones diferentes), que han sido reunidos por el gobierno departamental del Valle del Cauca, para que proporcionen asesoramiento a varios políticos y organizaciones gubernamentales sobre cómo preservar el medio ambiente, al tiempo que mantienen un negocio rentable con el sector industrial productivo.

Específicamente, como mesa (léase organización) creada por el gobierno departamental deben elaborar la misión que guiará durante los próximos treinta años la política pública del Departamento del Valle del Cauca, en términos de desarrollo económico, social y ambiental. Asignados aleatoriamente, a cada estudiante se le entrega una descripción del rol (*script*) que le corresponde interpretar. Producto de los diferentes intereses que debe representar y salvaguardar cada estudiante, en la mesa se comienzan a desarrollar conflictos y, a su vez, cada uno comienza, muchas veces sin darse cuenta, a emplear tácticas de poder para tratar de garantizar que sus intereses sean salvaguardados a la hora de formular la misión. Así, en el marco de su “participación en una organización” con un fin (objetivo) claramente establecido, los estudiantes vivencian los conceptos de poder y conflicto que previamente han leído para la clase.

Durante la reflexión del ejercicio, el profesor debe destacar, como mínimo, dos hechos claves: primero, resaltar que el fin (objetivo) claramente definido para la mesa era la creación (formulación) de una institución formal que influenciaría el desarrollo de instituciones posteriores (políticas públicas); segundo, destacar cómo las dinámicas de poder—con su corolario de conflicto—afectan la forma en que una organización avanza y cumple con su objetivo, y cómo

diferentes marcos institucionales pueden ser fuente de poder de ciertos individuos/organizaciones.

Esta reflexión guiada por el profesor cobra sentido en el marco del curso, toda vez que, a partir de las ideas de Scott (1995), una institución—en tanto estructura normativa y reguladora—implica la existencia de diferencias de poder e intereses divergentes entre los actores involucrados en ella. Dado que en el curso se conciben las instituciones como órdenes negociados que son construidos, mantenidos y transformados por la interacción social, se entiende que estas “están vinculadas a configuraciones de poder y dominación más amplias y pueden reproducir las obligaciones ideológicas y políticas a las cuales están atadas.” Appendini & Nuijten, 2002).

Aportes del curso “Fundamentos de Derecho Constitucional” a la línea de formación ciudadana

Contexto del curso

La enseñanza de la Constitución, de sus principios fundamentales, así como el proceso de formación ética y democrática de los estudiantes, hacen parte no sólo del compromiso institucional, que surge como respuesta efectiva a la exigencia constitucional y legal de formación en competencias ciudadanas, sino que también atraviesa toda la filosofía institucional comprometida con el desarrollo digno de sus estudiantes, en el marco de una responsabilidad compartida frente al progreso moral y el bienestar general de la sociedad.

Así, la asignatura “Fundamentos de Derecho Constitucional” ha sido pensada, desde sus inicios, como una materia del componente en competencias éticas y ciudadanas transversal a todas las facultades, programas académicos, áreas y

demás instancias de la Universidad, en el sentido que vincula directamente a todos los estudiantes con este elenco de temas con gran importancia social, agrupados bajo un solo programa de curso que intenta consolidar una ruta de trabajo. De hecho, dos de los principales valores institucionales de la Universidad Icesi se entrecruzan directamente con el proceso de formación ética y ciudadana, que le corresponde al curso de “Fundamentos de Derecho Constitucional” llevar: (i) el reconocimiento de la Dignidad Humana, y (ii) el compromiso con el bienestar de la sociedad.

Antecedentes

En el año 1997, bajo la denominación “Introducción a la Estructura Jurídica Colombiana”, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales presentó lo que a su juicio consideraba el mejor programa de enseñanza de la Constitución Política. Se trataba de un ejercicio, que tenía como objetivo presentar teóricamente los fundamentos políticos y jurídicos de los Estados Modernos, para luego concluir con el modelo colombiano y sus principales rasgos estructurales. Todo ello, pensando en la necesidad de que los “empresarios y dirigentes nuevos” tuviesen las herramientas para entender al Estado, su funcionamiento y sus relaciones, y en que los estudiantes conocieran las estructuras jurídicas básicas que los llevaran a entender la democracia desde lo civil y lo comunitario.

Dentro de los objetivos generales, el programa planteaba la necesidad de que el estudiante tuviera un dominio básico sobre las teorías políticas clásicas y modernas de formación del Estado, la relación Realidad-Política-Derecho, sistemas de gobierno, los diversos tipos de regímenes gubernamentales, y la estructura y el funcionamiento del poder político en Colombia. Luego planteaba el carácter normativo y vinculante de la Constitución, para detenerse en áreas que, como el derecho privado, habían sufrido variaciones constitucionales importantes dentro de sus estructuras. Así, era muy claro que

el empresario, administrador o dirigente civil, debía comprender las relaciones entre sus ámbitos de desenvolvimiento, en razón de su carácter vinculante.

En el año 2002, este modelo sufrió un giro importante, después de dos años de creada la Facultad de Derecho. Desde ese momento, el curso tomó el nombre de “Fundamentos de Derecho Constitucional”, y, a partir de allí, se replantearon drásticamente los objetivos pedagógicos suscritos, presentando como principal objetivo institucional la formación de universitarios responsables ante la sociedad por su desempeño profesional y, además, por la conducta que observen como ciudadanos. En ese orden de ideas, se planteó la necesidad de variar significativamente el enfoque acogido y acercarse más al proyecto educativo institucional de Icesi, teniendo en cuenta los desafíos institucionales del contexto colombiano.

Con esta nueva apuesta, el curso fue paulatinamente retirando de sus componentes la enseñanza de las teorías políticas clásicas de la formación del Estado, y dando lugar a discusiones más jurídicas. De cualquier manera, se conservaba la reflexión sobre la tríada Derecho-Poder-Estado, al tiempo que se realizaba una apuesta sobre cuatro derechos fundamentales en particular que hacían parte del funcionamiento de un Estado social y democrático de derecho como el colombiano: igualdad, propiedad, educación y paz. Sobre estos puntos discurriría todo el desarrollo del curso, y con ello, se garantizaría el objetivo central del buen desempeño cívico, y del ejercicio responsable de su profesión. Lo que en línea gruesa se estaba afirmando era que el respeto de los derechos fundamentales y de sus garantías constitucionales llevaba de suyo el bienestar general.

Fundamentos de Derecho Constitucional como un curso de formación en ciudadanía

En el año 2012, el curso de tuvo otro importante giro. El rendimiento que el programa había obtenido durante diez

años se estaba enfrentando ante la dificultad de diferenciarse de un curso de derecho constitucional tradicional. De manera que la primera cuestión que emergió en el seno de los debates adelantados, fue aquella que intentaba plantear la posibilidad de “*alejar*” un poco el programa del mundo jurídico. De ser eso posible, se preguntaba cuáles eran sus limitaciones.

Para el grupo de discusión, era claro que la Constitución como objeto de investigación y de estudio no podría ser “*de exclusiva propiedad*” de los abogados, por dos sencillas razones: en primer lugar, porque la Constitución le compete y afecta a todos los ciudadanos por igual, sean o no abogados. En segundo lugar, porque ni las normas constitucionales ni legales pertinentes, al hablar de la enseñanza de la constitución, condicionan su cumplimiento al ejercicio docente por parte de abogados. Por lo tanto, otra consecuencia se imponía rápidamente: si la Constitución no es de exclusiva propiedad de los abogados, el programa podría no ser exclusivamente un programa de derecho constitucional tradicional; y así era posible diferenciar entre un curso de derecho constitucional y uno de formación ciudadana.

Estando de acuerdo en que un curso de formación ciudadana no tiene que ser necesariamente un curso tradicional de derecho constitucional, debe con todo advertirse que sí comparten el mismo objeto de estudio, esto es, la Constitución Política y, junto a ella, el conjunto de principios y valores éticos en ella incorporados. Por consiguiente, de cualquier manera, sí es imprescindible tener en cuenta los puntos de vista del *derecho* para poder “*comprender*” esos mandatos específicos de la carta. Más concretamente hablando, es necesario tener en cuenta lo planteado por los jueces constitucionales, como quiera que por la misma disposición del constituyente de 1991, fueron a los abogados a quienes se les confió la interpretación, así como la guarda de la integridad de la constitución y la defensa judicial de los derechos, y por esa vía, la posibilidad de adscribir los significados eventualmente atribuibles al texto constitucional y a sus principios morales.

Como consecuencia de lo anterior, si bien no es *necesario* que el curso tenga que ser dictado por abogados, es con todo *preferible* o *aconsejable* que sea orientado y estructurado por ellos, por cuanto son ellos quienes adoptan la perspectiva interna dentro del sistema constitucional. En otras palabras, son los abogados los que más han estado cercanos al desciframiento del contenido moral de la constitución, vale decir, de la construcción de su significado. Así se planteó que los usos ya establecidos sobre esas palabras de la Constitución (valores, principios y directivas), hechos por los abogados, podían variar de contexto y de objetivo pedagógico. Lo que podría plantear el curso era la variación del contexto tradicional de uso de las palabras y los significados de la Constitución, específicamente en terrenos en donde los usuarios fueran, más que abogados, ciudadanos.

El programa de "Fundamentos de Derecho Constitucional" no sería entonces más un programa de derecho constitucional sino, fundamentalmente, un programa de formación en ética y ciudadanía, a partir de los significados de la Constitución Política hechos por los abogados (concretamente los jueces). Por ende, el primer cambio planteado sería, pues, reducir el contenido del programa a tres ejes temáticos fundamentales, que se corresponden con tres objetivos principales:

* **Sujeto "Moral" situado**

El curso debe promover un conjunto de herramientas pedagógicas y conceptuales que sirvan de apoyo al estudiante, en el proceso constante de dotar de significado y contenido no sólo su vida privada, sino especialmente su vida pública, en su calidad de ciudadano y de profesional, a través de la formación en ética y política de manera situada. Es por ello que, siguiendo el consejo de la psicología educativa y la sociología de la educación, dicho carácter situado debe reconocer las particularidades del entramado social y de los específicos contextos en los que el estudiante se desenvuelve.

En este punto, pensando en los valores que el sistema jurídico colombiano acogió en su contexto de construcción, es necesaria la reflexión acerca de los valores morales que privilegian los colombianos, si se acude a la forma en la que se pensó la carta constitucional bajo el especial contexto de violencia del momento. Por cierto, es claro que las constituciones modernas suelen “elegir” un valor o conjunto de valores morales ideales que las identifica, así como eligen una manera particular de definirse a sí mismos institucionalmente. La “libertad”, la “igualdad”, la “fraternidad”, la “tolerancia”, por ejemplo, han jugado papeles históricos importantes en dicho sentido. Para el contexto colombiano, el valor moral a privilegiar en su carta fundamental, fue sin lugar a dudas el de la “dignidad humana”, más allá de que el pluralismo, el trabajo, la solidaridad, el interés general, la participación, la prosperidad general y otros fundamentos morales de nuestro Estado, resulten también privilegiados a lo largo de todo nuestro ordenamiento jurídico.

Ahora bien, una vez identificados los valores y principios fundamentales que inspiran la existencia de nuestro Estado y de nuestra sociedad organizada, surge la pregunta de cuál es el modelo institucional que mejor protege estos valores y principios. La respuesta tiene que dar cuenta inevitablemente de la fórmula “Estado Social y Democrático de Derecho”, así como de ciertos rasgos en la estructura organizacional de nuestro Estado. Así mismo, puede empezar a tener respuesta la pregunta por los principios que pueden definir éticamente el Estado o que pueden justificar su existencia. De manera que el Proceso Constituyente de 1991, el Estado Social y Democrático de Derecho y la Dignidad Humana, son entonces temas que tienen un mayor sentido para un estudiante no abogado, una vez que se los “sitúa” dentro de un especial contexto de principios y valores morales, y se los toma, desde una perspectiva interna, como parte esencial de ese determinado

grupo social para cuyos integrantes esos principios y valores no son optativos.

* Sujeto “Moral” informado

Además del conjunto de principios y valores morales que identifican y justifican la existencia de un pacto social general como la Constitución de 1991, un ciudadano **debe** estar plenamente informado acerca de cuáles son los derechos que posee, y **debe** conocer cuáles son los mecanismos a través de los cuales puede ejercer deliberadamente las acciones tendientes a su protección. La idea que subyace a esto es sencillamente que un ciudadano éticamente formado no renuncia a sus derechos fundamentales. Por consiguiente, el curso de Fundamentos de Derecho Constitucional debe ayudar en la promoción de los derechos fundamentales de los ciudadanos, de su conocimiento, y proveer las herramientas prácticas necesarias para que, de manera responsable e informada, respondan al llamado que, desde el artículo segundo de la Constitución, se hace en el siguiente sentido: “Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y **garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución**”.

Es en el anterior marco general que cobra importancia el estudio de los derechos fundamentales y las acciones constitucionales que como el derecho de petición, la tutela, las acciones populares, las acciones de grupo, las acciones de cumplimiento, entre otras, protegen dichos derechos. De esta manera, un sujeto situado y con la información adecuada, soporta una carga de **responsabilidad moral**, porque sus decisiones responden a procesos reflexivos y deliberados en orden a garantizar la efectividad de los derechos. De manera que la actuación consciente e informada de un sujeto moral situado, obliga a actuar en pro de la efectividad de sus propios derechos fundamentales. Podría decirse, incluso, que

la protección de los derechos de un sujeto que los conoce adecuadamente, es la mejor forma posible de actuar en el marco de nuestro pacto político fundamental.

* **Sujeto Político: el ciudadano**

La vida pública de todo sujeto moral implica la carga de afrontar ciertas obligaciones, en relación con los demás. El curso de Fundamentos de Derecho Constitucional, más allá de que ciertamente pueda tocar aspectos de una moral privada, con todo, claramente centra su atención en lo que puede denominarse las virtudes cívicas. Un ciudadano "situado" socialmente, que adopta la perspectiva interna de un determinado grupo social, y que encuentra sentido a cierto cúmulo de creencias compartidas y de formas de vida común; un ciudadano que conoce sus derechos y sus deberes y obligaciones; un ciudadano que se obliga a garantizarlos, es un ciudadano que actúa y participa en la definición de los temas que competen a todos por igual.

En este sentido, dentro de los fines esenciales del Estado Colombiano se encuentra el poder garantizar los principios, derechos, pero también los **deberes** consagrados en la Constitución. De manera que cuando el constituyente planteó la necesidad de ampliar los mecanismos de participación democrática de los ciudadanos, y cuando prefirió acoger un concepto más normativo de democracia participativa y deliberativa, no sólo planteó un conjunto de derechos democráticos sino, por sobre todo, **deberes** democráticos. Así las cosas, este tercer eje está dedicado a la educación ética y política que, vista desde el plano jurídico-constitucional, plantea la necesidad de dos de sus competencias más fundamentales: (a) saber **deliberar** y (b) saber **participar**.

Aportes de los cursos de Economía (Principios de Economía o Macro y Microeconomía) a la línea de formación ciudadana

Se presenta la contribución específica de los cursos del currículo central del Departamento de Economía, a saber, los cursos de Principios de Economía, Microeconomía y Macroeconomía en la línea de Participación Social y Política del Proyecto Institucional Educativo de la Universidad Icesi. Para cada uno de los cursos, se detalla los objetivos de aprendizaje (general y específicos) vinculados a los conocimientos de la Participación Social y Política, teniendo en cuenta que la Universidad Icesi no solo está comprometida con la formación profesional de sus estudiantes, sino también con su formación ciudadana como se ha hablado. La participación ciudadana efectiva y responsable exige la comprensión de las lógicas sociales, políticas y económicas. Por lo tanto, el objetivo de estos cursos es que los estudiantes tengan sus primeros contactos con el lenguaje económico y comprendan los conceptos básicos del análisis económico.

Durante el curso de Principios de Economía, el estudiante podrá ver que la economía está relacionada con preocupaciones e intereses de su propia vida y que lo que se busca es tomar patrones de la forma en la que los individuos se comportan en los mercados, y cómo las empresas toman sus decisiones de producción. A partir de unos elementos básicos se podrán responder preguntas relacionadas con las aplicaciones y la política económica que guiarán el debate reflexivo del ejercicio crítico, por ejemplo, ¿por qué es el libre mercado una buena, o no, forma de organizar la actividad económica?, ¿cómo se relaciona el Estado con los mercados?, ¿cómo se comportan los consumidores en la toma de decisiones de consumo?,

¿cómo toman las decisiones los productores bajo diferentes condiciones de mercado?, etc. Por lo que, al final del semestre, se espera que los estudiantes estén en capacidad de realizar análisis económicos utilizando el modelo de oferta y demanda, para explicar el funcionamiento de los mercados y los efectos de la intervención del Estado, y, a su vez, pueda analizar el comportamiento del productor y su proceso de toma de decisiones, de acuerdo con los diferentes tipos de mercados en los que podría estar interactuando.

De este modo, se espera también que el estudiante sea capaz de utilizar diferentes tipos de gráficas, para analizar el efecto de cambios en las variables que determinan la oferta y la demanda y describir su efecto sobre el precio y la cantidad de equilibrio del mercado; que pueda calcular diferentes tipos de elasticidades económicas, interpretar su resultado y observar la utilidad que para el empresario tienen las elasticidades en su proceso de formular políticas de producción y ventas; que entienda y explique los conceptos básicos relacionados con el proceso productivo: costos de producción, función de producción, maximización de utilidades o minimización de pérdidas; que pueda reconocer las principales características de los diferentes tipos de mercados que se estudian: competencia perfecta, monopolio, oligopolio y competencia monopolística.

En este orden de ideas, el curso de microeconomía tiene como objetivo general introducir a los estudiantes en el manejo de las herramientas básicas de la microeconomía. De tal forma que, al finalizar el curso, los estudiantes estén en capacidad de comprender el comportamiento de los agentes económicos, entendiendo lo que implican sus decisiones y su efecto sobre los mercados. Se espera que, al finalizar el semestre, el estudiante esté en capacidad de manejar los principios que guían una economía mixta; analizar y aplicar los conceptos que estructuran los diferentes tipos de mercados de bienes y factores, y de interrelacionar el comportamiento de los agentes económicos con las políticas públicas y con el bienestar social.

Así mismo, teniendo en cuenta que la Universidad Icesi no solo está pensando su proyecto educativo en términos de la formación profesional, con estos cursos es evidente su preocupación por la formación ciudadana.

Por su parte, el curso de Macroeconomía tiene como objetivo permitir al estudiante conocer el instrumental básico para comprender diferentes problemas como el crecimiento económico, la inflación, el desempleo, los efectos de la política económica, los movimientos de capitales internacionales, los problemas que ocasiona el déficit fiscal, las condiciones necesarias para mejorar la competitividad, el desarrollo de la globalización de los mercados y la incidencia de la política económica. Así, al finalizar el curso, los estudiantes estarán en capacidad de abordar con una mínima destreza la problemática de la economía actual, así como también deberían ser capaces de aplicar la metodología para la comprensión de los fenómenos económicos, asociados a la toma de decisiones empresariales; de promover el interés por generar iniciativas de investigación y de aplicación, acerca del comportamiento de las variables económicas y su impacto sobre la economía y su entorno empresarial, y de promover el espíritu de lectura y de asociación, originando constantemente la discusión y la aplicabilidad de la teoría, en temas de actualidad económica en Colombia y el exterior. Finalmente, se trata de un curso que pretende contribuir a la formación de un estudiante integral, con suficiencia e identidad para su rol como universitario y futuro profesional.

Aportes de los cursos en Ciencia, Tecnología y Sociedad a la línea de formación ciudadana

El área de CTS se encuentra adscrita a la línea de formación ciudadana y realiza un aporte valioso en el desarrollo de capacidades de participación social y política en nuestros

estudiantes, a través de las competencias de *pensamiento global* y *multiperspectivismo*.

A partir de esto, los profesores del área de CTS hemos construido un proyecto que fomenta, por medio del análisis de casos y la argumentación, el desarrollo de capacidades y actitudes que le permitan a cada estudiante, sensibilizarse y adquirir una postura crítica a la hora de analizar la relación entre ciencia, tecnología y sociedad a escala local y global, a partir de múltiples perspectivas, que incluyen lo social, lo cultural, lo político y lo económico. Además, se espera que estas herramientas fomenten su participación como ciudadanos en el debate y concertación de estas temáticas en las esferas públicas y privadas.

La perspectiva en Ciencia, Tecnología y Sociedad

El movimiento CTS³ se orienta al estudio de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. El estudio de estas relaciones, las cuales se presentan de manera compleja y no lineal, ha dado origen a diferentes enfoques, en esencia, críticos de la visión tradicional de la ciencia y la tecnología (López Cerezo, 2009).

En sus orígenes, se puede apreciar lo que se denomina las dos tradiciones de los estudios CTS, también llamados *estudios sociales de la ciencia y la tecnología*. Estas tradiciones corresponden, en primera instancia, al *enfoque europeo*, que orienta su aplicación a cómo la sociedad y sus problemas pueden influenciar la construcción del conocimiento científico y tecnológico; y en segunda, al *enfoque estadounidense*, el cual se concentra en el análisis del impacto de la relación entre la ciencia y la tecnología, sobre los sistemas sociales.

3. Movimiento interdisciplinario.

El enfoque CTS también ha venido desarrollándose en América Latina. Aunque no cuenta con la misma difusión que los anteriores, se han adelantado trabajos en los que se estudia la relación entre ciencia y tecnología, en el contexto de diseño y aplicación de políticas públicas para la promoción del desarrollo; una de las críticas que se hace a esto, ha sido su distanciamiento con la variable social que distingue al enfoque.⁴

“Nada permite suponer que en interés de los cultores del campo que se pretenda una democratización de la ciencia y la tecnología, una apropiación de su dinámica y de sus resultados por parte de la sociedad en su conjunto. Llama la atención que, por una parte, no existan trabajos o programas (en medida relevante) que destaquen desde un punto de vista crítico los impactos tecnológicos sobre la vida de la sociedad (calidad, tejido social, integración social, distribución de beneficios, etc.); por otra, que no se registren estudios o programas de formación destinados a plantear la cuestión de la divulgación científica y tecnológica como procesos de apropiación simbólica por parte de los ciudadanos respecto de los contenidos de la ciencia y la tecnología” (Vaccarezza, 2009).

En los últimos años, la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI ha sentado las bases para un nuevo enfoque, que trata de fusionar estas tradiciones en lo que ha denominado el silogismo CTS. Éste plantea, en una primera premisa, que el desarrollo científico y tecnológico es un proceso social como cualquier otro, lo que implica que la ciencia y la tecnología se ven expuestas a valores, intereses y presiones ejercidas por las personas y sus contextos sociales.

4. Al respecto, existe un debate sobre la denominación CTS o estudios sociales de la ciencia y la tecnología. En el primer caso se critica la posibilidad de entender la ciencia, la tecnología y la sociedad como tres conceptos separados, y, por lo tanto, dejar a uno de ellos olvidado. Del lado de los estudios sociales, se critica su orientación sociológica, lo que podría desdibujar el carácter interdisciplinario.

En otras palabras, intenta desligar a la ciencia y la tecnología de su imagen neutral, positivista y autónoma, para reconocer que el desarrollo científico y tecnológico tiene efectos, positivos y negativos, en la vida social y en la naturaleza. Pero, además, comparte un compromiso democrático básico, que promueve la evaluación y control social de la ciencia y la tecnología, junto a la participación de diferentes grupos o actores sociales en el diseño, evaluación y control de los procesos y productos científicos y tecnológicos.

De esta manera, el estudio de las relaciones CTS plantearía diversos aspectos a cubrir por los diferentes cursos del área. Por ejemplo, sirve para pensar cómo se construye el conocimiento y cuáles son las representaciones sociales de la ciencia y la tecnología. También, permite considerar los impactos de los productos científicos y tecnológicos en la vida en sociedad, y, finalmente, permite incluir temas referentes a la participación pública, la gobernanza, el control social y la construcción del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Esto, por supuesto, no significa que se aborden todos estos aspectos en un solo curso, pero permite diseñar diferentes programas de formación desde el enfoque CTS en diferentes líneas o temáticas, lo que implica que se establezca un programa de formación en diferentes líneas con algunos elementos transversales, como lo es el tema de la participación pública.

La educación CTS en la Formación Ciudadana

El tema de la educación con enfoque CTS se ha venido trabajando en algunos países desde la primaria, la secundaria y en la educación superior, partiendo de las siguientes premisas: (Osorio, 2005b; Waks, 1990):

*** Ciencia a través de CTS**

Cursos obligatorios de ciencias para estudiantes con un enfoque más crítico frente al uso de la tecnología y el desarrollo

científico, en donde se usa un lenguaje más amplio, que permita tratar temas actuales como el cambio climático, la donación de órganos y tejidos, la fabricación de piezas de arte a partir de partes del cuerpo humano, entre otros (Osorio, 2005b; Waks, 1990).

* **Injertos CTS**

Esta modalidad consiste en insertar, en cursos tradicionales de ingeniería, economía o ciencias, una unidad de análisis de las relaciones CTS, con ejercicios simulados de toma de decisiones y la aplicación de metodologías propias de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (Ibíd., 2005b; Ibíd., 1990).

* **CTS pura**

En este caso, se ofrece a los estudiantes un curso de CTS como complemento curricular. Según Osorio, se trata de proporcionar una formación humanista con un enfoque crítico acerca de los impactos sociales y ambientales de la ciencia y la tecnología. Acompañado del aspecto político, en el sentido del papel que deben jugar los expertos y los ciudadanos en torno a estos temas (Ibíd., 2005b; Ibíd., 1990).

Por otro lado, existe una amplia institucionalización del tema CTS, en cuanto al número de programas de posgrado y doctorado en diferentes universidades europeas, estadounidenses y en Latinoamérica,⁵ así como asociaciones de profesionales como *The Society for social Studies of Science*⁶ y revistas especializadas.

5. Para una presentación más detallada de este tema puede consultar *Ciencia, Tecnología y Sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión política y social*. Editores: Manuel Medina y José Sanmartín. Barcelona: Anthropos; Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco, 1990, 222 p

6. Para una lista más detallada puede consultar: http://www.4sonline.org/profession/category/professional_associations

La organización curricular CTS comprende, generalmente, cinco fases, también llamadas “ciclo de responsabilidad” (Waks, 1990):

- 1 Formación de actitudes de responsabilidad personal en relación con el ambiente natural⁷ y la calidad de vida.
- 2 Toma de conciencia en investigación de temas CTS específicos y los efectos de distintas opciones tecnológicas sobre el bienestar de los individuos y el bien común.
- 3 Toma de decisiones, con base en las opciones tecnológicas, y teniendo en cuenta factores científicos, técnicos, éticos, económicos y políticos.
- 4 Acción individual y social responsable.
- 5 Generalización de la naturaleza sistémica de la tecnología y sus impactos sociales y ambientales, formulación de políticas en las democracias tecnológicas modernas y los principios éticos que pueden guiar el estilo de vida.

En términos de la formación ciudadana, Vilches y Solbes (2010) proponen que la educación CTS aporta a desarrollar y promover en los estudiantes los temas de la participación ciudadana, la responsabilidad social y la toma de decisiones informadas. A nivel de Latinoamérica, Judith Sutz (1998) propone tres argumentos para la educación CTS en los contextos de nuestros países:

- 1 **La gravedad de los fenómenos de exclusión:** el argumento plantea que dada la heterogeneidad de la población en nuestros países, no sólo en lo económico sino también en lo social, y en relación con la modernidad, no parece lógico que

7. Algunos autores como Vilches ya han empezado a hablar de CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente), como un concepto fundamental para la sostenibilidad del planetaria.

solamente más ciencia o más artefactos permitan la entrada de estas poblaciones excluidas a la modernidad, ni la solución de problemáticas que trascienden la visión paternalista de “asistencia humanitaria”. Por lo tanto, esta autora plantea que el curso CTS es un espacio adecuado de discusión y la apertura a las preguntas por la inclusión social y las tecnologías para lograrlo.

- 2 Una baja percepción de la ciencia y la tecnología como una actividad propia:** según Sutz, una de las marcas del subdesarrollo es la poca confianza que se tiene en el tema de la producción científica y tecnológica de carácter local, dado que casi todos los productos en la materia no son latinoamericanos. Por lo tanto, debería volcarse la mirada hacia mejorar las capacidades en la producción de ciencia y tecnología, pero también en el tipo de productos que requieren nuestras sociedades latinoamericanas. En sus palabras, *“un curso de CTS en un contexto subdesarrollado tiene que prestarle especial atención a revertir, entre estudiantes universitarios, ese imaginario científico-tecnológico desvalorizante que suele terminar en profecía autocumplida”*.
- 3 El rol ambiguo asignado a la ciencia y la tecnología en el proceso de desarrollo:** en numerosos reportes, artículos y demás eventos se declara a la ciencia y la tecnología como un gran factor dinamizador en el desarrollo; sin embargo, las bajas inversiones en el tema demuestran la ambigüedad en el papel asignado, donde la pregunta de fondo, según Sutz, es si la ciencia y la tecnología es un lujo o una inversión, por lo que el aula puede ser un espacio que permita discutir el tema de las relaciones CTS + i⁸ y su articulación con el desarrollo.

8. Ciencia, tecnología y sociedad más innovación.

Propuesta de enfoque de la asignatura en Ciencia, Tecnología y Sociedad

Las electivas en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) tienen como propósito brindar las herramientas adecuadas y promover diferentes actividades que les permitan a nuestros estudiantes examinar las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, a partir del desarrollo de las competencias de *multiperspectivismo*⁹ y *pensamiento global*.¹⁰

Actualmente, el área de CTS se encuentra integrada por docentes e investigadores con formación en historia, filosofía, ingeniería, artes visuales, comunicación social, ciencia política, comunicadores sociales, biólogos y antropólogos. Esto ha permitido que este proyecto educativo adquiera un carácter interdisciplinar y ha servido para abarcar diferentes temáticas, que involucran la reflexión entre ciencia, tecnología y sociedad. A continuación, se presentará el propósito que cumplen las electivas en CTS, sus particularidades, la metodología aplicada en el aula y las líneas estratégicas que la componen.

Propósito de los cursos y competencias: multiperspectivismo y pensamiento global

Actualmente, la relación entre ciencia, tecnología y sociedad ha pasado a ser una cuestión política, en la medida en que los problemas asociados a la CTS, y las posiciones y decisiones que se toman frente a ellos, afectan o tienen un impacto en el

9. Hace referencia a las múltiples perspectivas (sociales, culturales, políticas y económicas) que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar un evento tecno-científico, problemática ambiental, dispositivo, artefacto, etc.

10. Hace referencia a la incidencia de un evento tecno-científico, problemática ambiental, uso de dispositivo, etc., a escala global y local.

conjunto de la sociedad. De allí, que sea un tema que les atañe a todos los ciudadanos tanto en el ámbito público como privado, es decir, todos tenemos una responsabilidad personal y colectiva, respecto al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, y su impacto en la vida humana o en la sociedad. Es en esta línea donde debemos avanzar en la alfabetización científico-técnica para contribuir a la construcción de la ciudadanía.

Partiendo de la propuesta de Sutz (1998), las asignaturas del área de CTS de la universidad Icesi se dan a la tarea de presentar la ciencia y la tecnología como procesos sociales y de construir puentes entre diversas perspectivas e intercomunicar lenguajes humanos y no humanos (Singer, 1996). Finalmente, se espera que el proyecto CTS de la Universidad Icesi, no solo sirva para ampliar la cultura científica del estudiante, sino que también sirva para sensibilizarlo y concientizarlo y para que asuma una posición o perspectiva crítica frente a este tipo de problemas tecno-científicos. Al final, esta apuesta docente y pedagógica servirá para empoderar a nuestros egresados a participar activamente en el debate sobre las problemáticas sobre CTS y en la toma de decisiones prudentes y *justas* sobre el desarrollo científico y tecnológico, ya sea a nivel local y/o global.

Tal como lo han demostrado algunas investigaciones, que aplican el enfoque CTS en Europa (Schweda et al., 2009; Felt, 2010), la educación sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, han permitido que la población universitaria participe continuamente en eventos de reflexión, evaluación y en debates públicos sobre la regulación y el diseño de políticas públicas en el terreno de la ciencia y la tecnología.

Teniendo en cuenta que nuestros cursos le apuestan al desarrollo de capacidades *de participación social y política*, cada asignatura del área brinda herramientas teóricas y prácticas que le permiten a nuestros estudiantes identificar dilemas sociales, políticos, económicos, culturales y éticos, que se desprenden de la interacción continua entre los seres humanos, la ciencia y la tecnología, y que exigen la

participación ciudadana a la hora de regular los impactos de dicha interacción. Dicho de otro modo, las electivas en CTS le permiten a nuestros egresados identificar la importancia que tiene su participación, sobre el control social y político de una tecnología o la emergencia de un evento científico, en espacios de debate y concertación en las esferas públicas y privadas.

Para fomentar la participación ciudadana entre nuestros estudiantes, nuestras electivas le apuestan al desarrollo de dos competencias en particular. La primera competencia es el *multiperspectivismo*, la cual lleva al estudiante a comprender los aspectos sociales, culturales, políticos, éticos y económicos de la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS), desde diversas perspectivas que abarcan la filosofía de la ciencia, las teorías de la justicia, el constructivismo social, la teoría de género, la bioética, la sociología de las expectativas, entre otros. La segunda competencia a trabajar es el *pensamiento global*, con la cual se espera que el estudiante pueda reconocer el impacto de la relación CTS a escala global, regional y/o local, al fomentar una reflexión crítica sobre la manera en la que él contribuye a estos impactos y la manera como estos eventos afectan su vida cotidiana.

Se espera que cada profesor de área pueda desarrollar estas competencias, a partir de los siguientes objetivos, los cuales deben ser ajustados o adaptados a las exigencias temáticas de cada uno de los cursos y a las perspectivas teóricas de cada docente:

- * Analizar las diferentes perspectivas que inciden en la interacción de los seres humanos y el desarrollo científico y/o tecnológico.
- * Comprender la importancia de la participación ciudadana en la toma de decisiones frente al desarrollo científico y/o tecnológico a escala global, regional y /o local.

Los objetivos mencionados anteriormente han sido pensados como medios que le permiten a cada docente introducir el tema de la participación ciudadana, en ámbitos tecnológicos o científicos. Para su desarrollo en el aula, se propone la metodología de *estudio de casos*. De esta forma, las asignaturas en CTS se encuentran complementadas por un conjunto de actividades que tienen una perspectiva de formación interactiva con los estudiantes. Un proceso de enseñanza – aprendizaje, donde las actividades de docencia e investigación son tácticas que aportan a una estrategia general de formación ciudadana.

Con estos elementos en mente, a continuación, presentamos los lineamientos para las asignaturas en ciencia, tecnología y sociedad de la universidad Icesi. Estos lineamientos se orientan a tener un propósito general que guíen cada asignatura, *sin olvidarnos de la libertad de cátedra, o la diversidad de temas o enfoques que pueden proponerse en esta área*. Sin embargo, las orientaciones propuestas le dan un sello diferenciador al área y, a su vez, permiten el desarrollo de una amplia gama de temas y metodologías por dentro y fuera del aula.

Estrategias para fomentar la reflexión en Ciencia, Tecnología y Sociedad

Para los docentes del área de CTS, ha sido de vital importancia construir estrategias pedagógicas que les permitan a los estudiantes construir una reflexión crítica sobre la relación entre ciencia, tecnología y sociedad y el impacto que esto tiene en todas las formas de vida sobre el planeta. Es por esto que los profesores del área hemos llegado a un consenso sobre los principales temas de reflexión que deben tenerse en cuenta, a la hora de diseñar las actividades que desarrollamos dentro y fuera del aula. A continuación se presentan dichos temas a modo de estrategias para fomentar la reflexión en ciencia, tecnología y sociedad.

Comunicación de la ciencia y tecnología

Se espera que cada docente le brinde herramientas a los estudiantes, que los lleven a adquirir una postura crítica y que les permita, a su vez, reconocer las implicaciones sociales del desarrollo científico y tecnológico, para así, cuestionar el modelo de comunicación tradicional de la ciencia y la tecnología, y construir una nueva percepción social y cultural sobre los formatos y los discursos en los que se presentan y discuten dichos eventos.

Análisis crítico de la información tecno-científica

Esta estrategia visibiliza la importancia de la alfabetización en temas de ciencia y tecnología entre nuestros estudiantes, para que puedan desarrollar habilidades y capacidades en valores humanos, éticos y en responsabilidad social, que les permita motivarse a participar en espacios y debates de concertación de temas relacionados con ciencia y tecnología.

Influencia de la tecnología en la cultura

Cada docente debe fomentar, entre los estudiantes, la reflexión acerca de cómo el desarrollo de la ciencia y la tecnología influyen en la cultura y, a su vez, la manera como la cultura influye en el desarrollo tecno-científico. Esto último, por medio de actividades que visibilicen esta relación recíproca y de temas como el arte, la experimentación con animales no humanos, las identidades colectivas y tecnológicas, la construcción de subjetividades tecnológicas en el cuerpo, entre otras.

Apropiación y usos de las tecnologías

Las actividades desarrolladas en el aula deben estar orientadas al desarrollo de reflexiones críticas entre nuestros estudiantes, para transformar, política y culturalmente, el uso que hacen de los nuevos repertorios tecnológicos y conceptos científicos, más allá de sus prácticas de consumo.

Educación para la participación pública

Es importante que cada docente les permita a los asistentes de sus cursos, reconocer la importancia que tiene su participación y la de los diferentes actores sociales, implicados en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en la construcción de políticas públicas y otras iniciativas que fomenten la reflexión ética y justa del desarrollo tecnológico. Para esto, es importante incluir reflexiones sobre la legitimidad, la transferencia de tecnología y la construcción de sociedades más democráticas que fortalecen la participación pública.

Metodologías participativas en el aula

El aula es el principal lugar de discusión y de fomento de la participación ciudadana de nuestros estudiantes, por lo que es de suma importancia involucrar metodologías que toman como referente el aprendizaje activo. El área de CTS de la Universidad Icesi premia la reciprocidad entre lo teórico-conceptual y las actividades pedagógicas, que les permitan a los alumnos recoger y aterrizar las discusiones en clase en casos concretos y cotidianos.

El principal motor del desarrollo de estas metodologías es la participación activa de nuestros estudiantes, la cual les permitirá desarrollar capacidades, que les ayuden a tomar decisiones prudentes a la hora de enfrentarse a problemáticas científicas y tecnológicas, que, seguramente, tendrán efectos importantes sobre el futuro de la sociedad y el medio ambiente. A continuación, se explicará en qué consiste la estrategia pedagógica del área o las metodologías participativas que se premian por dentro y fuera del aula.

El estudio de casos

Esta técnica permite presentarle al estudiante una serie de casos o situaciones problemáticas del desarrollo histórico

tecnológico, el mundo científico, lo político, la vida cotidiana, entre otras, que pueden ser analizadas y discutidas en clase como un medio para generar debate y sugerir posibles soluciones a dichas situaciones (Tecnológico de Monterrey, 2016). Este tipo de ejercicios permitirá desarrollar las competencias de multiperspectivismo y pensamiento global y exigen que el profesor sea creativo a la hora de aplicar una metodología activa; tenga buen manejo de grupos de trabajo, y buena comunicación.

Esto último es de suma importancia, ya que al reconstruir el contexto (global/local), y las múltiples implicaciones que lo rodean, se lleva a los estudiantes a la elaboración de soluciones a problemas, que introducen el uso de tecnologías emergentes, y a la aceptación o negación de discursos científicos. De este modo, se espera que todos los factores, que se desprenden del análisis de un caso, sirvan para reflexionar acerca de la relación entre la ciencia y la tecnología, con lo social y con cada miembro que compone a una sociedad determinada.

Actividades que fomenten la investigación

Cada profesor escogerá algunos de los temas de las unidades del curso, con el fin de diseñar talleres o trabajos grupales o individuales, que les permitan a los estudiantes investigar sobre un tema o caso específico. Estas actividades premian la aplicación de un enfoque cualitativo, pero pueden ir de la mano de metodologías cuantitativas, permitiendo así, analizar y reconocer la relación que establecen los seres humanos con la ciencia y la tecnología, al investigar sobre casos o problemáticas cotidianas y/o cercanas a sus realidades. Al igual que el estudio de casos, se busca que las actividades, que fomenten la investigación, guarden relación con el multiperspectivismo y el pensamiento global.

Actividades que fomenten la participación pública

Se recomienda estimular la participación ciudadana de nuestros estudiantes, a través de actividades que les permitan analizar y/o observar directamente las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. A continuación, se presentarán algunas de las estrategias metodológicas que han venido incorporando los profesores del área y que fomentan la aplicación de los temas estudiados en el estudio de casos o ejemplos cotidianos:

- * **Juego de roles:** esta actividad permite que los estudiantes desarrollen habilidades para la argumentación oral, pero, también, la asignación de un rol social y su puesta en escena, les permite investigar y conocer el tipo de argumentos sociales, políticos, económicos y culturales que manejan ciertos sectores de una sociedad, frente al uso y/o desarrollo de ciencia y tecnología.
- * **Salidas de campo:** la observación directa y/o participante de los estudiantes de problemáticas reales y cotidianas, permite el análisis directo de la relación entre una sociedad con la ciencia y la tecnología. Este tipo de actividades, por ejemplo, han sido de vital importancia a la hora de identificar, analizar y reflexionar sobre problemáticas ambientales en la ciudad.
- * **Talleres deportivos:** la reflexión sobre los usos sociales y políticos del cuerpo en el espacio público, ha sido estimulada a través de la actividad física. De este modo, y gracias a la colaboración de profesores de Bienestar Universitario, se ha logrado realizar actividades en donde los estudiantes exploren el tema de la corporalidad, a partir de sus propias vivencias.
- * **Debates:** la técnica del estudio de casos es un punto de partida para la realización de debates en clase. Para esto, cada profesor deberá proponer un tema que será analizado en clase y el cual, puede ser investigado tanto por el docente como por

los estudiantes. Aquí es crucial motivar la participación de estudiantes con la elección de casos que generen polémica, sin perder de vista la relación entre ciencia tecnología y sociedad.

- * **Galería de arte:** esta actividad ha permitido el diseño y la elaboración de piezas artísticas u objetos, a partir de material reciclado u otros. Este tipo de actividades permiten pensar la relación entre lo humano y lo no-humano, lo natural y lo artificial, al poner en discusión los usos culturales y/o políticos de artefactos tecnológicos en la cotidianidad. Estas actividades son exhibidas en el primer piso de la biblioteca, para así generar mayor participación de la comunidad universitaria.
- * **Montajes de video mapping y realización de piezas documentales:** estas actividades no sólo desarrollan habilidades técnicas en los estudiantes, también les motiva a diseñar piezas, que serán exhibidas con el propósito de visibilizar y cuestionar problemáticas científicas y tecnológicas que transforman la cotidianidad de los seres humanos. Este tipo de montajes se realizan en diferentes partes de la universidad con el objetivo de generar mayor participación de la comunidad universitaria.

Cada profesor deberá tener en cuenta la realización de estas u otras actividades, según las necesidades de su curso y sin perder de vista la importancia de ser creativo y de integrar algunas estrategias que fomenten el aprendizaje activo en clase.

Estructura general de las asignaturas

Actualmente se ofrecen cursos, cuyas temáticas podrían resumirse en las siguientes líneas. Sin embargo, estas líneas de trabajo no son estáticas y tienden a cambiar, según las demandas académicas del área:

Epistemología/ historia de la ciencia

Estos cursos se dedican al análisis de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad desde marcos conceptuales y contextos históricos.

Tecnología y conflictos socio-ambientales

Estos cursos exploran la relación entre la tecnología, los seres humanos/ seres vivos y la naturaleza.

Usos de tecnologías cotidianas

Las electivas ofrecidas en esta línea exploran la relación entre elementos no humanos y actores humanos, ya sea a través del uso de artefactos en la vida cotidiana, el impacto de discursos médicos y políticas públicas o tecnologías para transformar el cuerpo a nivel biológico y social.

Lo anterior, muestra cómo la oferta de electivas en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) es amplia, variada y les ha permitido a los profesores explorar varios temas, a partir de la perspectiva CTS y su formación académica. No obstante, y sin importar el tema del curso, se espera que todos los programas de las electivas cuenten con una estructura de al menos tres unidades, en donde se contemplen los siguientes elementos:

- a** Visibilizar la importancia de la relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, a la hora de abordar los temas del curso.
- b** Algunas precisiones sobre el significado y uso de las nociones de “ciencia” y/o “tecnología”, teniendo en cuenta el tema central del curso.
- c** El uso de lecturas y/o estudio de casos en los que se puedan explorar el multiperspectivismo.
- d** El uso de lecturas y/o estudio de casos en los que se pueda explorar el pensamiento global.

Se espera que todos los profesores del área puedan desarrollar estos puntos a lo largo de las sugerencias metodológicas que aparecen en el siguiente numeral.

Competencias y objetivos de aprendizaje de los cursos electivos en CTS

De acuerdo a lo anterior, se presentan a continuación los objetivos de aprendizaje de los cursos de CTS y su relación con las capacidades y competencias del proyecto educativo institucional. Cabe anotar, que al tratarse de cursos electivos, no es posible fijar con precisión los objetivos, pues cada curso en particular, de acuerdo a su temática específica, concretará en el programa los objetivos aquí presentados de manera general.

Tabla 2

Objetivos de aprendizaje de los cursos de CTS y su relación con el PEI

AUTONOMÍA	
Competencias	Propósitos de vida reflexionados y valiosos. Relaciones interpersonales significativas. Creatividad. Aprendizaje individual permanente.
Del conocer	Determinaciones del presente. Sí mismo como agente responsable, históricamente situado.
Del hacer	Cuidado de sí y de otros. Autocrítica. Auto-Expresión Original.
Del ser	Afectividad. Autoestima. Pasión. Tolerancia al fracaso. Auto exigencia. Perseverancia.

Objetivos de aprendizaje	<p>Comprende el impacto de la relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad en su vida cotidiana.</p> <p>Reconoce su poder para transformar, política y culturalmente, el uso social y personal que se hacen de los nuevos repertorios tecnológicos y de los conceptos científicos.</p>
---------------------------------	---

PENSAMIENTO CRÍTICO

Habilidades	<p>Reflexividad.</p> <p>Autorregulación.</p> <p>Pensamiento sistémico.</p> <p>Imaginación.</p> <p>Reflexión metodológica.</p> <p>Razonamiento analítico y sintético.</p> <p>Discernimiento.</p>
--------------------	---

Disposiciones	<p>Curiosidad intelectual.</p> <p>Búsqueda de la verdad.</p> <p>Apertura mental.</p> <p>Escepticismo moderado.</p>
----------------------	--

Objetivos de aprendizaje	<p>Desarrolla la capacidad de crear y evaluar argumentos que permitan la adopción de una postura crítica y sustentada frente a un problema asociados a la CTS.</p> <p>Comprende el desarrollo científico y tecnológico como un proceso social sistémico.</p> <p>Reconoce la existencia y el impacto de la interacción entre lenguajes humanos y no humanos en eventos tecno- científicos.</p> <p>Identifica los dilemas éticos que se desprenden de un fenómeno tecno-científico particular.</p> <p>Reconoce la importancia de ampliar su cultura científica para participar activamente en la toma de decisiones prudentes y justas frente al desarrollo tecno-científico.</p> <p>Identifica en un fenómeno tecno-científico particular, los valores, intereses y relaciones de poder de los distintos grupos humanos afectados por el.</p> <p>Reconoce los efectos positivos y negativos del desarrollo científico y tecnológico en la vida social y el medio ambiente y es capaz de tomar una posición razonada al respecto.</p>
---------------------------------	---

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

Competencias

Pensamiento global.
 Multiperspectivismo.
 Concertación.
 Cooperación.

Del conocer

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

Del hacer

Reconocimiento de la diversidad.
 Construcción de intereses comunes.
 Aceptación crítica de los acuerdos (normas).
 Contribución a los asuntos comunes.
 Respeto por la naturaleza.

Del ser

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

Objetivos de aprendizaje

Comprende la importancia de la participación ciudadana en la toma de decisiones frente al desarrollo científico y/o tecnológico a escala global, regional y /o local.

Analiza las diferentes perspectivas sociales, culturales y económicas que inciden en la interacción de los seres humanos y el desarrollo científico y/o tecnológico.

Conoce y da cuenta de los conceptos básicos de ciencia y tecnología, teniendo en cuenta el contexto social/histórico en el que emergen y los debates filosóficos, políticos y económicos que los configuran.

Entiende el papel que deben jugar los expertos y los ciudadanos en torno a temas de ciencia y tecnología.

Promueve la participación de diferentes grupos de actores en el diseño, evaluación y control de los procesos y productos de la Ciencia y la Tecnología, valorando las diferentes perspectivas en juego.

Aportes de la electiva en ética para la línea de formación ciudadana

A manera de presentación y advertencia, es importante recordar que las electivas en ética son solo un curso de esta línea de formación, que incluye los cursos de Organizaciones e Instituciones, Fundamentos de Derecho Constitucional, electivas en Ciencia, Tecnología y Sociedad y el curso de principios de economía (o sus equivalentes: Microeconomía y Macroeconomía). De esta manera, como parte de la línea de Formación Ciudadana, los profesores encargados de los cursos electivos en ética y formación ciudadana, han venido desarrollando su reflexión pedagógica en torno a tres tópicos: ¿qué puede aportar la reflexión moral a la formación en ciudadanía?, ¿cuál puede ser el aporte específico de estos cursos en ética y formación ciudadana a una línea de formación que cuenta con otros tantos cursos de otras disciplinas (administración, derecho, economía, etc.)?, ¿cuál es la mejor interpretación de las capacidades y valores del PEI de acuerdo con estos objetivos?

Como puede verse, el seminario de ética de la Universidad se había dedicado a pensar su lugar en la línea de Formación Ciudadana y la mejor manera de introducir en ella la reflexión moral. Esta concentración recibió un inusitado impulso, cuando el Ministerio de Educación decidió incluir en las pruebas Saber-pro la evaluación de lo que hoy se conoce como “las competencias ciudadanas”. El resultado de este esfuerzo fue el descuido de dos dimensiones de vital importancia en el proyecto pedagógico de la Universidad, la dimensión personal y la profesional; dos dimensiones de enorme relevancia también en la historia de la reflexión ética: 1) la ética profesional (de la que se daban algunos cursos en posgrado y el curso de ética médica en el pregrado, nada más) y 2) las más tradicionales reflexiones éticas sobre el valor y el sentido de la vida. Es

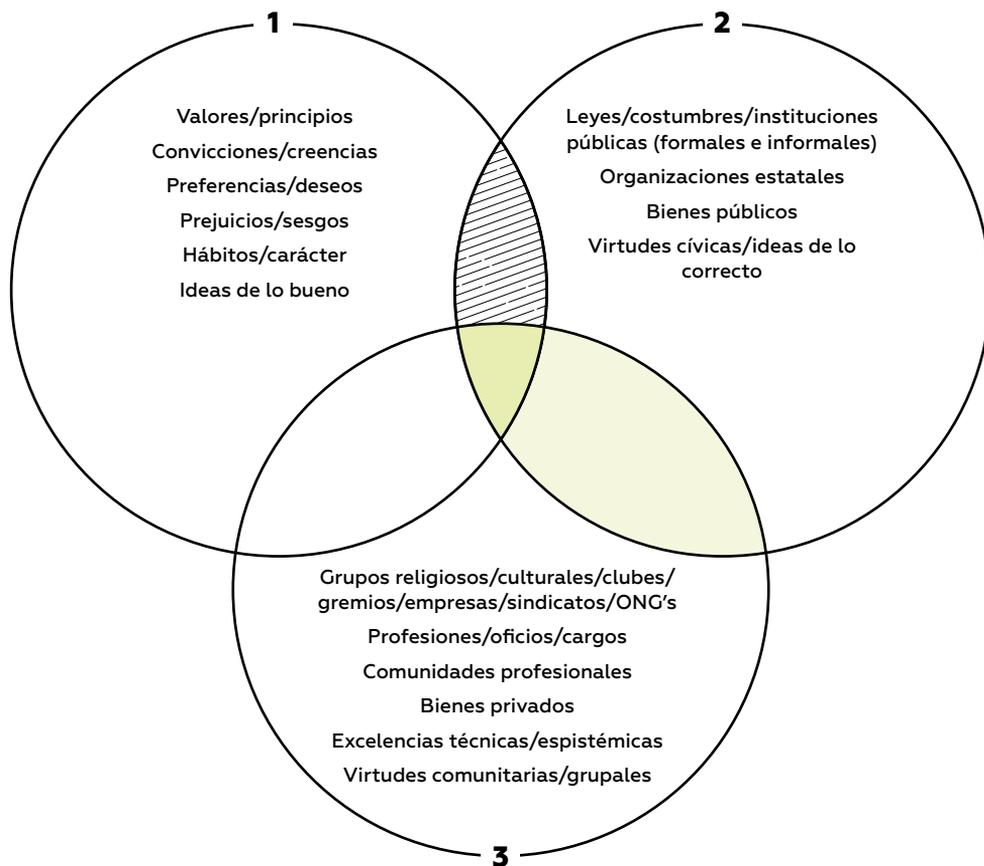
decir, si dividimos los dominios de la ética en tres esferas (la íntima, la pública y la privada, correspondientes a las tres dimensiones del PEI: personal, profesional y ciudadana), podemos decir que las electivas en ética dejaban por fuera algunas de las preguntas propias de los temas de la esfera íntima y privada, dando prioridad a los asuntos que competen al comportamiento en la esfera pública (aunque desde allí se interrogara por la manera en que se articulan estos asuntos con las convicciones más personales o las lógicas de trabajo profesional u organizacional). La Figura No.3 representa someramente los asuntos de los que se ocupa la reflexión ética, en las distintas dimensiones de nuestra vida, y el lugar que las electivas en ética y formación ciudadana ocupan en ellos.

El buen ciudadano: el aporte de la ética a la formación para la ciudadanía

Una de las grandes dificultades de la formación ciudadana es que implica tener un referente de aquello que hace a un ciudadano un "buen ciudadano", puesto que toda sociedad democrática se define a partir de un horizonte ético que da forma a su propio ideal de ciudadanía (Castoriadis, 1996; Giusti, 2007). El problema es que la ciudadanía, como idea y como práctica social, no es una cuestión unívoca ni unidimensional, sino que adquiere su forma en relación con procesos históricos concretos, y en espacialidades y problemáticas dentro de las cuales el significado de la pertenencia a la comunidad política se redefine constantemente (Silva, 2010). Esto implica, a la vez, que nuestro ideal del buen ciudadano se encuentra con la dificultad de que es dinámico –cambia a lo largo de la historia–, contextual –su significado e interpretaciones varían de acuerdo con cada comunidad particular–, disputado –pues aún en ellas hay disputas sobre su comprensión–, y multidimensional –en tanto tiene varias connotaciones a la vez– (Schugurensky, 2010).

Figura 3

Electivas en ética y formación ciudadana:
tensiones entre lo íntimo, lo público y lo privado



1. Ética Individual

Esfera íntima | Rol: Sujeto

2. Ética pública

Esfera pública | Rol: ciudadano/servidor público

3. Ética privada

Esfera privada | Rol: privado

 **Ética y diversidad**

 **Ética y organizaciones**
Ética, trabajo y organizaciones

 **Ética de la economía**

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

Las tradiciones a las que hacemos referencia, y que muchos estudiosos de la ciudadanía han definido como aquellas que conforman el ideal de ciudadanía democrática moderna son: la tradición liberal, la tradición republicana y la tradición socialista (Kymlicka y Wayne, 1995; Held, 1996; Heater, 2004). A éstas proponemos sumarles el aporte contemporáneo que denominaremos de las ciudadanías diversas (Benhabib, 2006; Ariza, 2007; Herrera, 2009). Por esta razón, en la siguiente matriz, sólo se mencionarán los aportes principales de cada una de estas tradiciones a este ideal contemporáneo, con el objetivo de dejar en claro las razones de nuestra apuesta por enfocarnos en el valor de la justicia (Ver Tabla No.3).

Tabla 3

Matriz de virtudes democráticas
e ideales de ciudadanía

TRADICIÓN	VALORES CENTRALES	IDEAL CIUDADANO
Liberal	<p>Libertad y autonomía de pensamiento y opinión.</p> <p>Defensa y respeto de la dignidad humana.</p> <p>Tolerancia al pluralismo.</p>	<p>Individuo autónomo.</p> <p>Conoce y hace respetar sus derechos frente al poder político.</p> <p>Tolera las diferencias.</p> <p>Conoce y defiende los derechos humanos.</p>
Republicana	<p>Participación en las decisiones públicas como fundamento de la libertad.</p> <p>Igualdad en el ejercicio del poder.</p> <p>Deliberación pública para la conformación de la Constitución y las leyes.</p>	<p>Abraza las virtudes cívicas.</p> <p>Vive para la realización del bien común de la polis.</p> <p>Participa en la construcción de la Constitución y la ley (deliberación pública).</p> <p>Libertad e igualdad se realizan en el ejercicio de participación política y la vida pública.</p>
Socialista	<p>Búsqueda de la justicia social frente a las desigualdades y exclusiones definidas por las estructuras sociales.</p> <p>Solidaridad frente a los iguales.</p>	<p>Defiende la realización y garantía efectiva de la igualdad y la libertad en la garantía de las condiciones materiales de existencia.</p>
Diversidad	<p>Reconocimiento y valoración de las diferencias y la diversidad de formas de ser y vivir en el mundo.</p>	<p>Defiende la realización de los proyectos de vida propios y de otros desde sus concepciones del mundo y prácticas culturales particulares.</p> <p>Propende por el encuentro de las diferentes formas de ver el mundo.</p> <p>La libertad y la igualdad se realizan en el encuentro con el otro.</p>

Participación social y política: objetivos de aprendizaje de las Electivas en Ética

Aunque creemos que los cursos que reflexionan sobre asuntos morales y se basan en principios de aprendizaje activo afianzan y desarrollan las competencias de interpretación y expresión, y de pensamiento crítico (y sus disposiciones y destrezas), es indispensable presentar los objetivos de aprendizaje vinculados a los conocimientos y a la capacidad de participación social y política, específicos a estos cursos, y de entre los cuales cada programa concreto deberá elegir los pertinentes a su temática y propósito general (Ver Tabla No.4)

Tabla 4

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

COMPETENCIAS	Pensamiento global. Multiperspectivismo. Concertación. Cooperación.
CONOCIMIENTOS	Entorno físico. Dimensión histórica. Organización material, institucional y simbólica. Actores.
HABILIDADES	Reconocimiento de la diversidad. Construcción de intereses comunes (acuerdos). Aceptación crítica de los acuerdos (normas). Contribución a los asuntos comunes. Respeto por la naturaleza.
DESTREZAS	Compromiso con la libertad propia y ajena. Compromiso con la equidad. Empatía. Solidaridad. Justicia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

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.

Reconoce, explica y defiende la validez de los distintos modos de pensar los problemas y disponerse frente a la realidad.

Comprende, concierta y aprende a vivir con quienes piensan y tienen formas distintas de ver y vivir en el mundo.

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 todo.

El aprendizaje activo como experiencia moral

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

Es, entonces, pertinente preguntarse por la propuesta pedagógica de los cursos y los aprendizajes morales que su solo ejercicio transmite. En Icesi, como ya se dijo, el modelo pedagógico es el aprendizaje activo. Y el aprendizaje activo como pedagogía participativa contribuye ampliamente al ejercicio de la autonomía y la participación desde el aula de clase misma. En efecto, como dice González (2006), el aprendizaje activo entrega de nuevo al estudiante la autonomía que el sistema pedagógico tradicional le ha enajenado: lo hace

responsable y participe de su propio proceso y le da, por eso mismo, un lugar importante a su propia experiencia (confía en él). Pero, además de ello, el aprendizaje activo transmite otro mensaje de profunda raigambre moral: el carácter social y público de la comprensión, el valor que tienen los otros puntos de vista para mi propio conocimiento, y el valor de mi perspectiva para la comprensión de los demás. La experiencia del aprendizaje activo es pues una experiencia de sociabilidad, de reconocimiento de la pluralidad humana y, así, también, una forma de redefinir la autonomía propuesta:

Estas tres últimas palabras -“mi propio conocimiento”- constituyen una fórmula clásica de la propuesta y, aunque no es inexacta, puede conducir a errores. Exactamente a los mismos errores hacia los que puede conducir la famosa fórmula de que la autonomía es darse uno los valores, las normas y los motivos para la acción. Esa idea arraigada y muy difundida asocia la autonomía, fundamentalmente, con la independencia respecto de los demás (...). Al poner en juego la pluralidad y la diferencia, (esta) propuesta pone en juego otra experiencia de autonomía, entendida más bien como una construcción social que se funda en la relación con los otros y depende de ella, pero que no se reduce a esa dependencia. Entra en juego la autonomía como proceso y no como punto de llegada; la autonomía como diferencia en la pluralidad y no como independencia (Fernández et al. en González 2011).

Así, pues, como reconocimiento de la pluralidad, como autoexamen (pensamiento reflexivo), como voto de confianza y como ejercicio de la participación, la responsabilidad y la autonomía, el aprendizaje activo propicia el marco ideal para la consolidación de algunas disposiciones éticas fundamentales. Es en este sentido que la Universidad ha promovido un marco comunicativo para el aprendizaje basado en algunas de las ideas de J. Habermas, en particular su famosa división de dominios de la vida social (técnico, práctico y emancipatorio),

y los principios sobre las condiciones ideales del habla (universalidad, validez intersubjetiva y libertad): “la situación ideal de argumentación es aquella en la cual los participantes tienen igual poder, no actúan manipulativa o estratégicamente y aceptan su obligación para dar razones y realmente están interesados en llegar al mejor juicio”.

Ahora bien, para que este ejercicio tenga resultados, los participantes (estudiantes y profesores) deben desarrollar algunas destrezas y disposiciones asociadas a las competencias de interpretación y expresión, y pensamiento crítico. Más específicamente, creemos que la pedagogía activa exige, como mínimo, el desarrollo de las habilidades de reflexividad, auto-regulación, pensamiento sistémico (pensamiento crítico), argumentación, disposición dialógica y contextualización (interpretación y expresión), así como las disposiciones a la curiosidad intelectual, la imparcialidad (pensamiento crítico), la veracidad, la confianza y la precisión. No se trata de un añadido o un exceso de variables. Por el contrario, pensamos que la mayoría de estas destrezas y disposiciones son inherentes al ejercicio mismo de una buena clase de debate o reflexión sobre temas controversiales, siempre que se siga la pedagogía activa.

Las capacidades de Pensamiento Crítico y de Comunicación y los Objetivos transversales de Aprendizaje

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 y creativa se dan con

Tabla 5

Comunicación, pensamiento crítico y objetivos de aprendizaje

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	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.
Razonamiento analítico y sintético		Argumenta más allá de sus propios intereses y tomando en consideración las diferentes posturas legítimas sobre el asunto.
Discernimiento		

Tabla 6

Comunicación, pensamiento crítico y objetivos de aprendizaje

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	

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.

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

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

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

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

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

- 1 las condiciones materiales en las que se dan las condiciones sociales de justicia e injusticia,
- 2 la cuestión de la identidad y su relación con lo que ha de considerarse justo,
- 3 la participación política que permita entrever de qué modos el saber práctico ético puede intervenir en las condiciones sociales presentes, y
- 4 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.

Bibliografía

- Barón, L. F., et al, (2009). "Poblaciones y territorios en disputa" Colección *El Sur es cielo roto*. Universidad Icesi, Cali.
- Béjar, H. (2002). "El mal samaritano". Editorial Anagrama, Barcelona.
- Berlin, Isaiah. (2012). "Dos conceptos de libertad". En: Berlin, Isaiah, *Sobre la libertad*. Pp. 205-255. Madrid: Alianza Editorial.
- Bobbio, N. (1997). "El futuro de la democracia": Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Bobbio, N. (1998). "Liberalismo y democracia". Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Bovero, M. (2000). "Una gramática de la democracia. Contra el gobierno de los peores". Editorial Trotta, Madrid.
- Capella, J. R. (2000). "Los ciudadanos siervos". Editorial Trotta, Madrid.
- Constant, B. (1988). "De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos", en: *Del espíritu de conquista*. Editorial Tecnos, Madrid.
- Dewey, John. (2003). "Viejo y nuevo individualismo". Paidós: Barcelona.
- Frazer, N. (1995). "Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's, Justice and the Politics of Difference", *Journal of Political Philosophy*, Vol. 3, No 2.
- Goodwin, B. (1993). "El uso de las ideas políticas". Editorial Península, Barcelona.
- Hampshire, Stuart. (2000). "Justice is Conflict". Princeton: Princeton University Press.
- Hans, Jonas. (1995). "El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica". Editorial Herder.
- Kuhn, T. (1998). "La estructura de las revoluciones científicas". Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

- Lukes, S. y García, S. (1999). "Ciudadanía: justicia social, identidad y participación". Editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- Marshall, T. H. (2005). "Ciudadanía y clase social" Editorial Losada, Buenos Aires.
- Nietzsche, F. (1983). "La genealogía de la moral". Editorial Alianza, Madrid.
- Picó, Josep. (1999). "Teorías sobre el Estado de bienestar". Editorial Siglo Veintiuno, Madrid.
- Platón. (1997). "La República". 359b-360d. México: Editorial Porrúa.
- Rosanvallon, P. (2006). "La democracia inconclusa". Editorial Taurus y Universidad Externado de Colombia, Colombia.
- Rousseau, J.J. (1983). "El contrato social". Editorial Sarpe, Madrid.
- Sandel, Michael. (2013). "Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?". Colombia: Random House Mondadori.
- Sen, A. (2000). "Desarrollo y libertad": Editorial Planeta, Colombia.
- Silva, R. (2009) en: Barón, L. F., et al, (2009), "Poblaciones y territorios en disputa". Colección *El Sur es cielo roto*. Universidad Icesi, Cali.
- Silva, Vega, Rafael. (2013). "La dimensión de lo actitudinal en las trayectorias de dos políticos profesionales colombianos". Pp. 174-204. En: *Trans-pasando Fronteras*, Núm.4, Cali: Universidad Icesi.
- Smith, A. (1986). "The Ethnic Origins of Nations". Basil Blackwell, Oxford.
- Sotelo, I. (1996). "Estado moderno", en: Díaz, E. y Ruiz M., Filosofía política II: Teoría del Estado, Editorial Trotta, Madrid.
- Strauss, Leo. (1998). "¿Qué es la filosofía política?". Pp. 11-12. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Taylor, Ch. (1993). "El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Tilly, Charles. (2000). "Las revoluciones europeas, 1492 – 1992". Editorial Crítica, Barcelona.
- Tocqueville, Alexis (1994). "La democracia en América". Editorial F.C.E., México.

Referencias organizaciones

- Appendini, K. y Nuijten, M. (2002). "El papel de las instituciones en contextos locales". *Revista de la Cepal*, 76(1), 71-88.
- Berger, P. L. (2011). "Invitation to sociology: A humanistic perspective". Open Road Media.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos: Sociología y cultura". México: Conaculta.
- Brief, A. P. (1998). "Attitudes in and around organizations". Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K. & DeShon, R. P. (2003). "Climate Perceptions Matter: A Meta-Analytic Path Analysis Relating Molar Climate, Cognitive and Affective States, and Individual Level Work Outcomes", *Journal of Applied Psychology*, 88, 605-619.
- Coase, Ronald H. (1937). "The nature of the firm". *Economica*, 4, 386-405.
- Collins, R. (1988). "The micro contribution to macro sociology". *Sociological Theory*, 6(2), 242-253.
- Douma, S. y Schreuder, H. (2006). "Enfoques económicos para el análisis de las organizaciones" (4a Ed.). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Egri, C. P. (1999). "The environmental round table role-play exercise: The dynamics of multistakeholder decision-making processes". *Journal of Management Education*, 23(1), 95-112.
- Elias, N. (1997). "El proceso de la civilización". México: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1997). "Sociology". Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1993). "Modernity versus postmodernity". *A Postmodern Reader*, 91-104.
- Habermas, J. (2008). "El discurso filosófico de la modernidad" (Vol. 3035). Katz Editores.
- Habermas, J., & Foster, H. (1985). "La modernidad, un proyecto incompleto". *La Posmodernidad*, 20.

- Hall, R. (1996). "Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados". (6a Ed.). Ciudad de México, México: Pearson Prentice Hall.
- Jones, G. (2008). "Teoría Organizacional. Diseño y cambio en la organizaciones" (5a Ed.). Ciudad de México, México: Pearson Prentice Hall.
- Lanzara, G. F. & Patriotta, G. (2007). "The Institutionalization of knowledge in an automotive factor: templates, inscriptions, and the problems of durability", *Organization Studies*, 28(5), 635-660.
- Leach, M., R. Mearns y R., Scoones (1997): "Institutions, consensus and conflict; implications for policy and practice", *IDS Bulletin*, Vol. 28, N° 4, Sussex, Reino Unido, Universidad de Sussex, Instituto de Estudios para el Desarrollo.
- Luckmann, T., & Berger, P. L. (1999). "Construcción social de la realidad".
- Maquiavelo, N. (1513/1939). "El príncipe" (Edición comentada por Napoleón Bonaparte). Ediciones LEA
- Mayntz, R. (1980). "Sociología de la organización" (3a Ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- North, D. (1990). "Institutions, institutional change and economic performance". Cambridge: Cambridge University Press.
- Oldham, G. R., & Hackman, R. J. (1981). "Relationships between organizational structure and employee reactions: Comparing alternative frameworks". *Administrative Science Quarterly*, 26, 66–83.
- O'Reilly, C. A. & Chatman, J. A. (1996). "Culture as social control: corporations, cults, and commitment". En B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 18) (157-200). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ostrom, E. (1995). "Governing the commons: The evolution of institutions for collective action". Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbins, S. y Judge, T. (2014). "Comportamiento organizacional" (15a Ed.). Ciudad de México, México: Pearson Prentice Hall.
- Scott, W. (1995). "Institutions and Organizations". Thousand Oaks: Sage Publication.

- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la teoría general de la administración* (8a Ed.). México: McGraw-Hill.
- Vazifedoust, H., Nasiri, M. & Norouzi, A. (2012). "Analyzing the relationship between organizational structure and employee empowerment" in Eastern Azerbaijan. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 2(6), 10-24.
- Williamson, O. (2008). "Transaction Cost Economics". In C. Ménard, & M. M. Shirley (Eds.), *Handbook of new institutional economics* (pp. 41-65). Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg

Referencias CTS

- Coll, Cesar. (1994). "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar". En: Actas del Seminario internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. México, D.F., 1994.
- González, José Hipólito. (1997). "El Proyecto Educativo de la Universidad Icesi y el aprendizaje activo". Cali: Publicación del CREA – Cartilla Docente Icesi.
- Gordillo, Mariano Martín. (2005). "Cultura científica y participación ciudadana: materiales para la educación CTS". En: Revista CTS, nº 6, vol. 2, Diciembre de 2005 (pág. 123-135)
- López Cerezo, José Antonio. (2009). "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos". En: Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a02.htm>
- Osorio, Carlos. (2005a). "La participación pública en sistemas tecnológicos. Lecciones para la educación CTS". En: Revista CTS, nº 6, vol. 2, Diciembre de 2005 (pág. 159-172)

- Osorio, Carlos. (2005b). "La participación pública en los sistemas tecnológicos. Manual de educación CTS para estudiantes de ingeniería". Cali, 2005
- Parra, Adela & Cadena, Zeneire. (2010). "El medio ambiente desde las relaciones de ciencia, tecnología y sociedad: un panorama general". En: Revista CS, No 6 pp. 331 – 359. Julio – Diciembre de 2010. Cali, Colombia.
- Solbes, Jordi & Vilches, Amparo. (2005). "Las relaciones CTSA y la formación ciudadana". En: *Retos y perspectivas de la enseñanza de las ciencias desde el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en los inicios del siglo XXI*. Pedro Membiela y Yolanda Padilla (Editores). Educación Editora. 84-689-3283-3 .D.L. OU-123/2005
- Sutz, Judith. (1998) "Ciencia, Tecnología y Sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular" En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 18 (1998), págs. 145-169
- Quintanilla, M. A. (1988). "Tecnología: Un enfoque filosófico". Madrid: Fundesco.
- Renn, O; Webler, T. & Wiedemann, P. (1995). "Fairness and competence in citizen participation, Dordrech"t, Kluwer Academic Publishers.
- Rowe, Gynn. & Frewer, L. (2000). "Public participation methods: A framework for evaluation", En: Science, Technology and Human Values, 25, 1, pp. 3-29.
- Vaccarezza, Leonardo. (2009). "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina". En: Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm> 25/01
- Waks, Leonard. (1996). "Filosofía de la educación en CTS. Ciclo de responsabilidad y Trabajo comunitario", En: Alonso et al. Para comprender ciencia, tecnología y Sociedad, Pamplona, Verbo Divino.
- Waks, Leonard. (1990). "Educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales". En: Ciencia,

Tecnología y Sociedad: estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión política y social. Editores: Manuel Medina y José Sanmartín. Barcelona: Anthropos; Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco, 1990, 222 p.

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

