



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO
UNIVERSITARIO
INSTITUCIONAL

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

Enrique Peñalosa Londoño
Alcalde Mayor de Bogotá D. C.

María Victoria Ángulo González
Representante del Alcalde Mayor de Bogotá

Francisco Javier Guerrero Barón
Representante del Presidente de la Republica

Olga Lucía Guzmán Morales
**Representante del Ministerio
de Educación Nacional**

Nelson Forero Chacón
Representante de las Directivas Académicas

Gustavo Montañez Gómez
**Representante de los Exrectores de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

Cecilio Abdala Petro
**Representante Suplente de los Ex-rectores de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

Carlos Andrés Fajardo Tapias
**Representante de los Egresados de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

Luis Fernando Barreto Montero
**Representante Suplente de los Egresados
de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

José Nelson Pérez Castillo
Representante Principal de los Profesores

Armando Lugo González
Representante Suplente de los Profesores

Julián Augusto Báez Vega
Representante Principal de los Estudiantes

Nicolás Amaya Gamba
Representante Suplente de los Estudiantes

Ricardo García Duarte
**Rector de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas**

Carlos Arturo Quintana Astro
**Secretario General de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas**

CONSEJO ACADÉMICO

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

José Vicente Casas Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Nelson Libardo Forero Chacón
**Director Centro de Investigaciones
y Desarrollo Científico**

Cecilia Rincón Verdugo
Decana Facultad de Ciencias y Educación

José Félix Assad Cuéllar
Decano Facultad de Artes ASAB

Robinson Pacheco García
Decano Facultad Tecnológica

Carlos Enrique Montenegro Marín
Decano Facultad de Ingeniería

Eladio Rey Gutiérrez
**Decano Facultad del Medio Ambiente y
Recursos Naturales**

Carlos Yesid Roza Álvarez
Representante Principal de los Profesores

Carlos Antonio Julio Arrieta
Representante Suplente de los Profesores

Miguel Felipe Casas Heredia
Representante Principal de los Estudiantes

Brayan Andrés Galarza Moreno
Representante Suplente de los Estudiantes

Carlos Arturo Quintana Astro
Secretario General



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

CONTENIDO

Presentación	7
<i>Ethos</i> filosófico y horizonte de sentido universitario	11
Introducción	13
Misión	13
Visión	13
Institución y proyecto	13
Principios y fundamentos	14
Objeto y referentes de la acción universitaria	16
Funciones misionales de la Universidad	22
<i>Formación y docencia</i>	23
<i>Investigación, creación e innovación</i>	23
<i>Extensión o proyección social</i>	23
Contextos de acción y retos de la Universidad	25
Entre el desarrollo local y la globalización	27
Los desafíos de la Universidad	27
Ejes de la acción universitaria	31
Formación humana, ciudadana y profesional	33
Generación, gestión y construcción social del conocimiento	34
Extensión y proyección social	36
Resignificación de lo público y construcción de lo común	37
Lineamientos para la construcción curricular	41



Criterios para el diseño de programas académicos	45
La integración curricular o la tarea de re-unir	47
Pertinencia académica y pertenencia social: entre la identidad y la responsabilidad	47
Flexibilidad, apertura y diversidad	48
Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: el reto de integrar otras miradas...	50
La investigación, la creación y la innovación	51
Evaluación: retroalimentación para la autorregulación	52
La interdependencia de la teoría y la práctica	54
La innovación: entre la tradición y el cambio	55
Interculturalidad e internacionalización: educar para un mundo cambiante	56
Orientaciones para el diseño curricular y la definición del plan de estudios	59
Finalidades	61
Contenidos	62
Metodologías	64
Evaluación	66
Sistematización de la experiencia	67
Orientaciones pedagógicas	69
Referencias	77

PRESENTACIÓN

La Universidad, como organización institucional, hecha de principios normativos y de estructuras funcionales, y como comunidad conformada por gentes consagradas al conocimiento especializado y a la educación superior, constituye un proyecto empujado por la causa final de sus propósitos misionales, a saber: 1) la formación y docencia; 2) la investigación, creación e innovación, y 3) la extensión o proyección social.

Ese proyecto, que es visualización y futuro, y que como plan se despliega por etapas, está definido previamente en unos términos filosóficos, que contienen el *ethos* de la entidad o el sentido de su existencia, el cual se funda en el estatuto del individuo, un sujeto a la vez libre y cognoscente.

Libre porque participa del ejercicio del aprendizaje y la enseñanza, no para repetir mecánicamente lo que escucha, sino para afirmar su identidad, como un espíritu en condiciones de trazar su propio destino y fundar sus propios valores; libre, además, por su capacidad de autonomía en las reglas morales de su existencia; finalmente, libre por su afirmación existencial no solo de decir la verdad, sino además, como diría Foucault, de vivir siempre en medio de la verdad, sin importar las molestias que eso le represente y sin obviar las posibilidades de transgresión, naturalmente lícita.

Cognoscente porque también su identidad la forja en el saber, en la especialización profesional y en la pasión por el conocimiento desarrollado, que construye como un bien público, apoyado en la indagación ardua, en el trabajo duro y polémico en oposición a una verdad fácil, aparente y transparente, que probablemente arrastra con el error, el cual debe ser sometido a la contrastación empírica, a la prueba de los hechos y a la rectificación. Todo ello en el juego dialéctico de una crítica formulada desde unas condiciones colectivas, que permitan abrir un nuevo horizonte de verdades en términos cognitivos. Por último, es un ser cognoscente en la medida en que expresa la unión entre individuo y ciencia o, lo que es lo mismo, al decir de Hegel, entre la autoconciencia y la ciencia. Esto no es un acto único o un hecho previo, sino un devenir y un encuentro, sellados ambos con el material de la reflexión, que en palabras del filósofo de la Universidad de Jena, se extiende como un *movimiento formativo*, cuya meta no es otra que “la penetración del espíritu en lo que es el saber”.

Ricardo García Duarte
Rector



***ETHOS* FILOSÓFICO Y
HORIZONTE DE SENTIDO
UNIVERSITARIO**

INTRODUCCIÓN

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es un espacio social de carácter cultural, científico y tecnológico, complejo y abierto, y a la vez institucionalizado, que se apropia como su misión la formación profesional de alta calidad, la expansión de los saberes, la producción de conocimiento; concretamente, el desarrollo de la ciencia al igual que la creación artística, y la pedagogía crítica en todos los terrenos de la docencia. Es esta una misión que se despliega en los horizontes de una verdad siempre abierta, pues tan pronto enfrenta la tentación de cristalizar en poder, despeja la ruta para indagar por el error que se oculta entre sus pliegues; con lo cual deja el camino disponible para transformaciones del conocer, de las que seguramente se siguen repercusiones en el hacer, en el decir y en el poder (Bachelard, 1938).

Es, para utilizar el concepto de Pierre Bourdieu (1976), un verdadero *campus*, en tanto, entramado de relaciones, cuyo sentido está definido por los procesos altamente cualificados del conocer, del saber y del crear, operaciones del espíritu que encarnan el capital simbólico del mundo universitario, su razón de ser. En otras palabras, su reconocimiento y la identidad como cuerpo social, que se autolegitima, como agente colectivo de la educación superior. Por cierto, esta última un derecho fundamental consagrado en la Constitución Nacional y en la Ley 30 de 1992.

Al encarnar ese derecho fundamental, la Universidad se organiza como una institución que jurídicamente goza de un estatus autónomo, que además reproduce —incluso fabrica—, a partir de la comunidad humana que acoge, el código de símbolos que le da sentido; finalmente, la norma fundamental que la guía es la producción y apropiación del conocimiento y la creación; eso sí, como procesos inscritos en un debate razonado que dé lugar a nuevas verdades, a la curiosidad y a las experimentaciones en el proceso general de la

creación, algo que lleva el aliento de un proyecto: promesa realizable de crecimiento colectivo en el saber y de sabiduría individual que se apoya en el ingenio asombroso del inventor y del diseñador de cada técnica, en el oficio del científico, así como en el del pedagogo y el artista (Giddens, 1995).

MISIÓN

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es un espacio social y una organización institucional, ente autónomo del orden distrital, que tiene entre sus finalidades la formación de profesionales especializados y de ciudadanos activos; la producción y reproducción del conocimiento científico, además de la innovación tecnológica y la creación artística. Impulsa el diálogo de saberes y promueve una pedagogía, capaz de animar la reflexión y la curiosidad de los estudiantes; además, fomenta un espíritu crítico en la búsqueda de verdades abiertas; en la promoción de la ciencia y la creación; asimismo, de la ciudadanía y la democracia; y alienta la deliberación, fundada en la argumentación y en el diálogo razonado.

VISIÓN

Para el 2030 la Universidad Francisco José de Caldas será reconocida, nacional e internacionalmente, como una institución de alta calidad en la formación de ciudadanos responsables y profesionales del mejor nivel, en la producción de conocimiento científico, artístico y de innovación tecnológica; propósitos que desplegará en los campos de la docencia, la investigación y la extensión.

INSTITUCIÓN Y PROYECTO

Del mismo modo como cada individuo entraña un proyecto de vida, aunque a veces no sea tan consciente de ello, la Universidad, organización dotada de unos objetivos y de una administración, envuelve un proyecto, en cuyo trazado esos objetivos encuentran un orden y una magnitud,



solo que en este caso la comunidad se propone hacerlo explícito dentro de su autonomía (Crozier y Friedberg, 1977).

Esta tiene allí una de sus manifestaciones notables, la de un proyecto institucional, esbozo de un horizonte de existencia donde se explicita una conciencia colectiva que se desenvuelve en el tiempo, no como un simple discurrir de los días, sino como la posibilidad de transformar; como un hacer social, lleno de configuraciones de sentido (Schutz, 1993). En general, como una estructuración, en las condiciones que incluyen reglas y recursos, y que gobiernan la continuidad o transmutación de estructuras y en consecuencia la reproducción de sistemas sociales, como lo afirma Giddens (1995).

El proyecto es un orden que, por serlo, frena los probables extravíos de la voluntad cuando esta va más allá de lo razonable y también las arbitrariedades en la acción. Pero es a la vez un ideal, que atrae el impulso para los cambios en ese mismo orden que contiene, pues como advertía Alain, un pensador francés citado por Raymond Aron en *Las Etapas del Pensamiento Sociológico* (2004), no hay orden que merezca ser venerado, en el sentido de que alguien se obsesione por su inmutabilidad. Es una dimensión que puede traducirse en un plan de comportamientos, de acciones y de metas, una suerte de proceso anticipado de toma de decisiones, precedido naturalmente por unos principios y fundamentos (Ackoff, 1981).

PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS

Son los valores que sirven de base al *ethos* filosófico de la Universidad y al sentido hacia el cual se orienta la institución, lo mismo que la acción de los miembros de su comunidad, los cuales son:

- **La libertad:** la Universidad se apoya en seres libres, esos que construyen su autonomía, de

modo que los comportamientos se guían por leyes apoyadas en una racionalidad que marcha en la dirección de un mayor desarrollo ético y personal. La institución y su mundo propician las condiciones para que ellos lo sean aún más, cuandoquiera que tengan que tomar sus decisiones moralmente más comprometedoras (Kant, 2002). Ha de ser una libertad que, no obstante tener como frontera, la de los demás, es apropiada por cada individuo en los términos más positivos, aquellos que le permiten asimilar por su cuenta y riesgo el universo más amplio posible de experiencias; además, sin el miedo a asumir sus consecuencias. Ese miedo que Erich Fromm ligaba a menudo a las pulsiones autoritarias que terminan por transferirse a cualquier personalidad superior de circunstancia, a un poder omnímodo que hace las veces de ese “Yo El Supremo” del que hablara, como personaje de ficción, pero también como metáfora política, el novelista Augusto Roa Bastos. Todo lo cual se traduce en el flujo sin cortapisas de las ideas; en el debate y en la producción científica; en el arte y en el ejercicio pedagógico, y que cobra su más emblemática expresión en la libertad de cátedra.

- **La autonomía universitaria:** conquista contemporánea de las luchas asumidas desde hace un siglo por estudiantes y profesores, esta norma consagrada en la Constitución y en la Ley da garantías para que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se dé su propio gobierno, sus estatutos y para que organice independientemente su administración, lo mismo que su aparato financiero, en función de la educación superior, derecho al cual está consagrada. Esta, como lo dice la propia Corte Constitucional, “encuentra fundamento en la necesidad de que el acceso a la formación académica de las personas tenga lugar dentro de un clima libre de interferencias del poder público, tanto en el

campo netamente académico como en la orientación ideológica, o en el manejo administrativo o financiero del ente educativo”; “es, pues, conatural a la institución universitaria, pero siempre debe estar regida por criterios de racionalidad, que impiden que la universidad se desligue del orden social justo” (Corte Constitucional, T-515, 1995). En resumen, para que se dote de su propio estatuto de existencia, en las condiciones de una conexión interna con la autonomía conquistada por cada individuo.

- **La democracia:** conjunto de procedimientos y de reglas con las que, en las condiciones particulares del mundo del conocimiento, de la pedagogía y de la creación, se garantiza la autonomía de cada individuo para hacer sus escogencias en los procesos para los que son convocados los miembros de la comunidad, a propósito de representaciones, de consultas internas o de fenómenos participativos. Unas reglas y procedimientos, para la formación de decisiones colectivas, en donde es prevista y facilitada la más amplia participación de los interesados, como lo diría Norberto Bobbio (1986). Por cierto, con las garantías suficientes para la libertad de opinión, de manera que cada voluntad ciudadana sea lo más soberana posible.

En la vida universitaria resulta particularmente relevante el ejercicio de la democracia deliberativa, respecto a las ideas, tanto en el terreno político como en el de los desarrollos científicos, tecnológicos y filosóficos (Rousseau, 2008).

Esta deliberación, sin exclusiones, sin discriminaciones, sin estigmatizaciones, alimenta las posibilidades de encontrar nuevos consensos, tanto en el mundo académico como en el puramente ciudadano.

- **El pluralismo:** aunque es una categoría que se inscribe en el ejercicio de la democracia, en la vida institucional de la Universidad alcanza

una dimensión propia. El pluralismo es de carácter político, ciertamente, pero también ideológico, cultural e identitario. Se rige, como lo diría Sartori (1987), “por la dialéctica del disentir; por un debatir que aunque presuponga elementos de consenso y de conflicto, no se resuelve en ninguno de estos términos [...] es una dialéctica, en la que el consenso más importante es el consenso sobre las reglas para la resolución de esos conflictos” (p. 36). La diversidad en las ideas y en las orientaciones científicas, pero también en las identidades étnicas y de género, ha de ser fuente de convivencia, de respeto y de empatía, para una existencia multicolor, colmada de matices socioemocionales, en los que va implicada “la apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones, pero también los recursos con los que aquel cuenta para desenvolverse en el mundo de los conflictos y el azar”, según lo ha indicado con perspicacia Martha Nussbaum (2001, p. 22).

- **El debate razonado y la comunicación democrática:** la confrontación de ideas mediante el diálogo, en el que unos y otros se escuchan mutuamente, ha de ser el principio que guíe la solución de los problemas y la afirmación de las identidades; siempre mediante un debate razonado, que obligue a la argumentación y a la contra-argumentación, sin el falseamiento de los hechos, sin la manipulación de los sentimientos o de las imágenes. Tal es la sustancia de una comunicación de carácter democrático, en la que las afirmaciones necesiten el respaldo de los hechos, mientras el dogma y las descalificaciones son sometidas al cuestionamiento, a la controversia; es decir, como lo ha postulado Habermas (2002), se estaría ante una comunicación “libre e igualitaria” que traduzca una “situación lingüística ideal, especialmente inmunizada contra la represión y la desigualdad” (p. 48).



OBJETO Y REFERENTES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA

Dado que la institución universitaria está articulada a la sociedad y que al mismo tiempo abriga una comunidad de individuos, que intervienen directa o indirectamente en los procesos del conocimiento, aparecen cuatro referentes de primer orden en la obtención de los objetivos de la educación superior, que son el sujeto, el conocimiento, el mundo social y la sociedad de la información.

- **El sujeto:** es la expresión más consciente del individuo, aquella que, ligándose a una praxis — acción y sentido virtuoso de la vida— consigue que dicho individuo, en vez de ser controlado por las circunstancias y por los mecanismos inasibles del sistema donde se inscribe, busque mantener el control de su vida, con el desarrollo de una conciencia, al lado de los otros individuos, para así encontrar las posibilidades de una mayor libertad. Es por eso que el sujeto desarrolla sus potencias internas paradójicamente para *des-sujetarse*. Así, *des-sujetándose*, lo que entraña su disposición a la *indocilidad reflexiva*, a resistir y romper servidumbres *no voluntarias*, como diría Michel Foucault (2006), ese individuo se convierte en un ser humano dotado de una conciencia crítica sobre el contexto donde desarrolla su existencia.

Se trata de un sujeto que, como lo ha destacado Alain Touraine (1992), debe estar asociado con la razón; de modo que desempeñe sus acciones dentro de las coordenadas de la *racionalización* y la *subjetivación*, categorías esenciales del vivir que, ora se tensionan entre sí, ora se ven obligadas a reconciliarse, para que la primera no quede prisionera en los engranajes de la lógica instrumental y en la absorbente tecnología (Horkheimer y Adorno, 1994). Claro está, también para que la segunda no se mantenga confinada en el contemplativo universo de las identidades exageradamente interiorizadas.

Así, el sujeto, moviéndose entre la racionalización y la subjetivación, puede llenar de significado la resistencia a los distintos poderes sociales de la que ha hablado Michel Foucault, una resistencia que en el mundo contemporáneo involucra la sexualidad y la historia; el individuo y la nación, según la anotación hecha por el mismo Touraine (1992).

En ese orden de ideas, la resistencia social, bien entendida, ha de inscribirse en el horizonte de una modernidad cada vez más libre y democrática, a partir del sujeto emparentado con una racionalidad que le permita sin prejuicios ideológicos apropiarse de las lógicas del consumo, de la tecnología, de la ciencia y de la empresa; pero que al mismo tiempo, como individuo y como grupo, le dé desarrollo creativo a la vida y al deseo; a la nación y a la comunidad (Touraine, 1992, pp. 254 y 255).

En suma, este sujeto altamente autónomo, que desarrolla su conciencia en el vínculo con los demás —intersubjetividad crecientemente equilibrada—, está en el centro mismo del proceso de la educación superior. Ese sujeto libre es la razón de ser de la educación; la causa final de la formación especializada, entendida ya no como un simple factor de la disciplina en sociedad, sino como el gran diseño para el sujeto no-sujetado; para el ser humano que utiliza en función de esa libertad las disciplinas del saber.

- **El conocimiento:** campo donde están incluidos la ciencia, la creación y los saberes. En el *ethos* universitario emergen la producción del conocimiento, su apropiación y su reproducción. Igualmente, el arte, las creaciones del espíritu y las representaciones culturales, plasmadas todas ellas en imágenes sonoras o plásticas y así mismo en diversas expresiones corporales.

Entre esos procesos del conocimiento, están aquellos que consiguen convertirse en enun-

ciados más o menos integrados que se formulan como leyes de considerable fuerza predictiva, aunque al mismo tiempo susceptibles de ser sometidos a la prueba y a la impugnación. De allí se desprenden dos “campos” más o menos definidos. El primer campo es el de las matemáticas y las ciencias naturales, que tratan de descubrir y formular en términos generales las condiciones en las cuales ocurren sucesos de diverso tipo; y las explicaciones, siguiendo a Ernest Nagel (1981), son los enunciados de tales condiciones determinantes. Son más inclinadas al control del mundo material, del universo objetivo, expresión de un esencial impulso de vinculación del ser humano con la naturaleza; un dominio, entendido en el más cultural de los significados, que se basa en un “interés técnico”, detrás del cual se esconden unas “raíces antropológicas profundas”, expresión con la que Habermas (1990) quiere ver instalados en la vocación científica, verdaderos intereses cognoscitivos.

Esa relación cognitiva con la naturaleza se desdobra en el conocimiento científico y en el tecnológico, en la *episteme* de la que hablaban los griegos clásicos; y en la *techné*. Ambas dimensiones se validan y se integran, para la definición de nuevos objetos de estudio, para los descubrimientos que de ellos broten y para su aplicación bajo el aliento especialmente intenso de la innovación tecnológica. Todo ello al amparo de una apropiación creativa de las tecnologías contemporáneas, características del universo de la información.

El segundo campo más o menos definible del conocimiento es el de las ciencias sociales, el de las humanidades; aquel que ya en el siglo XIX Wilhelm Dilthey denominara el de *las ciencias del espíritu*, y cuyo objeto no es otro que el conjunto de unas relaciones, constituidas no solo por la acción, sino por la expresión; no solo por las cosas, sino por las palabras. Relaciones construidas, en

consecuencia, no únicamente por los objetos que sirven de mediación entre los sujetos, sino por la lengua, que representa el trazo de los significados en las vidas que hacen el mundo. Con esto, cuando se habla de relaciones sociales, se habla de su doble dimensión, la de ser, además de observables, interpretables; relaciones portadoras de un sentido que, elaborado anónima y multitudinariamente, permite que los individuos se entiendan, a la vez que los obliga a ser intérpretes, sin que dejen por ello de ser gestores de la acción (Gadamer, 1999).

Tanto en el campo de las ciencias exactas como en el de las ciencias sociales, donde se fusionan de modo especialmente intenso la subjetivación y la objetivación por la vía de la fabricación de significados; tanto en el mundo cognitivo de la explicación, como en el de la comprensión; tanto en el mundo de las ciencias naturales y las tecnologías, como en el de las humanidades; tanto en el orden de un conocimiento como en del otro, se encierra una carga de profundidad para el desarrollo humano, para la expansión de la conciencia entre los sujetos que hacen parte de la comunidad universitaria, y para el mejor vivir entre los miembros de la sociedad. Ambos tipos de conocimiento envuelven, sin embargo, unas reglas y un orden del pensamiento que pueden traducirse en un cierto disciplinamiento social, en un ejercicio regulatorio, no censurables en sí mismos; aunque llegan a cristalizar en formas de poder. El resultado es el encasillamiento del sujeto en las estructuras sociales, en los parámetros y variables de un sistema construido, aparentemente inalterable, después de su ritualización social (Rex, 1977).

Ahora bien, el modo de producción del conocimiento tanto científico como tecnológico lleva en sus entrañas el potencial necesario para subvertir la rigidez del pensamiento y de la verdad convertidos en dogma, lo mismo que la moral



social o el poder nacidos de verdades recibidas o de instituciones aceptadas bajo el velo mítico de lo sacralizado, solo porque así han existido aparentemente desde siempre. La ciencia ha discurrido bajo el imperio del descubrimiento del error y no como una marcha en la que se afirman ascendentemente las verdades, una tras otra.

Entonces, la Universidad como campo del conocimiento no ha de ser otra cosa que el hábitat preferido en la elaboración de conocimientos plausibles; pero además, el universo donde se mantiene en alto el espíritu para romper esos paradigmas que se imponen como una verdad generalizada, desde un modelo teórico que alcanza el nivel de conciencia colectiva. Así, la Universidad se convierte en el campus para la vigilancia epistemológica y para la búsqueda del error, en cuanto proceso cognitivo que abre horizontes más allá de las verdades establecidas.

A su turno, el arte —forma del conocimiento de gran valor expresivo y universo de lo eterno y lo volátil— abriga en todas sus manifestaciones un aliento creativo, no ya únicamente asociado a las reglas técnicamente formalizadas, sino muy particularmente a la imaginación, a la representación cultural y al efecto de transposición simbólica, sin que se agote naturalmente en la sola percepción o en las sensaciones, pues pertenece también al orden del conocimiento, según lo anota Baumgarten, eso sí, no en el rango inferior donde este lo situaba. Y lo hace con grandes posibilidades de recrear la realidad, más allá de reflejarla o controlarla. Razón por la cual encierra un cierto poder demiúrgico, el de crear lo increado, sin necesariamente limitarse a reproducir lo ya creado; es un poder entonces de abstracción frente a la realidad, como diría el pintor Gauguin, en sus esfuerzos innovadores dentro de la plástica. Esto convierte a la obra de arte en una realidad nueva e imaginada, de

donde surge un efecto a menudo gozoso y en todo caso liberador, tanto en la conciencia como en la acción misma; el cual resulta invaluable para ese espíritu, para ese ánimo cognoscente, que alimenta las epistemologías en la práctica de la vida universitaria.

Por otro lado, estas prácticas cognitivas, las de la ciencia y la tecnología, lo mismo que las del arte, no excluyen con su poder regulatorio y a la vez liberador otros saberes de orden más tradicional, aquellos que sobreviven en algunas zonas de la sociedad, tal vez en sus márgenes, con toda su carga mítica y que además dan sentido a muchas de las representaciones culturales en las que también se enmarca la existencia social de diversas comunidades.

En tales circunstancias se hace posible, incluso necesario, el diálogo entre la ciencia y las tecnologías, por una parte, y las sabidurías ancestrales e indígenas, por la otra; todo ello en los marcos del pensamiento crítico y del encuentro entre distintas epistemologías, no ya para las concesiones deleznable o demagógicas en favor del irracionalismo, sino para el crecimiento de la interculturalidad en el saber y para el enriquecimiento del propio conocer, a partir del entendimiento entre distintas formas culturales de comprender a la naturaleza y al otro; a este último, como el sujeto que se valida en el universo de sus significados.

En ese mismo orden de ideas, cabe explicarse el proceso del conocimiento y de la vida social, desde un diálogo y un encuentro entre la racionalidad —una racionalidad crítica y comprensiva— y el mundo de las emociones; es decir, como un ejercicio de vida y de estudio, en el que la racionalidad, lejos de reducirse a la relación medio/fin o al simple cálculo costo/beneficio, incorpora la comunicación entre los sujetos, lo mismo que el universo socioemocional. Esto es, el mundo de los afectos, sobre todo, virtudes

emocionales como la solidaridad; formas todas ellas revalorizadas de la intersubjetividad; eso sí, sin menoscabo del interés, tanto el cognitivo como el social, categoría que debe fundar el estatuto del conocimiento científico, al igual que los intercambios sociales, de modo que estos sobrepasen las puras adscripciones primarias, presididas por la mera pasión que dicta la pertenencia, muy a menudo matizada por el clientelismo (Hirshmann, 2014).

- **El mundo social, con sus nuevos valores e identidades.** El *ethos* universitario se enriquece con la incorporación de nuevos valores, nacidos de las transformaciones sociales y materiales, y de las sobrevenientes fracturas que afectan los equilibrios de la naturaleza, la formación de las identidades y la extensión de los derechos humanos. Estos fenómenos dan origen a necesidades culturales a las que la Universidad debe dar respuesta:

a) *La naturaleza, la ecología y la sociedad del riesgo*: el calentamiento global, fenómeno de catastróficas consecuencias y suficientemente documentado por la ciencia, ha puesto de presente —de un modo alarmante— la inminente ruptura de equilibrios en el orden natural del planeta, a lo cual se añaden la disminución de la biodiversidad, el debilitamiento de la capa de ozono, la tala de bosques, la desertificación de muchos territorios y la contaminación de los océanos. Son hechos desastrosos que ponen en evidencia la fragilidad de la tierra, algo que se traduce en lo que Ulrich Beck llama la *sociedad del riesgo*, una nueva realidad con la que la humanidad convive al borde del abismo, y a la que los Estados, las comunidades y los científicos deben hacer frente, escudriñando, vigilando, pero también cuidando; además, replanteándose los propios modos de existencia y los modelos civilizatorios de la producción, como aquellos que han tenido apoyo en la exploración y el uso masivo de

los combustibles fósiles. Esto pone de presente que ha comenzado la época en la que hay que abrirle el campo a las energías limpias y a otras formas de producción que permitan visualizar un mundo más verde; también una forma de existencia más ecológica, sin detrimento, desde luego, de la productividad y del ahorro que hagan más efectiva la superación de la pobreza.

b) *Género y perspectivas feministas*: las identidades de todo tipo, en especial las que conciernen al género, han implicado cambios en la estructuración del sujeto y en la conformación de los movimientos sociales. El *cuidado de sí*, reactualizado por Foucault (2014), al hablar de la subjetividad, y las reivindicaciones civilizatorias del feminismo, a las que se añaden las posturas audaces del homosexualismo y del transexualismo, han provocado alteraciones históricas en lo que tiene que ver con el reconocimiento de toda una dimensión social y cultural, no únicamente genética, dentro de algo tan fundamental en el sujeto, como es su identidad sexual.

Lo han hecho, primero, reivindicando la igualdad en esta dimensión, y luego, paradójicamente, predicando la diferencia como elemento central en las afirmaciones del género; algo que ha conducido a una perspectiva liberadora y pluralista, y en todo caso gobernada por el imperativo de cuestionar la cultura milenaria del patriarcalismo y un “modelo” que simplifica paradigmas y legitima la hegemonía del machismo. Cultura esta, contra la cual se han alzado críticas que buscan deconstruir “conceptos como el sexo, el género y el deseo, en tanto construcciones culturales de normas que violentan a aquellos sujetos que no participan de las mismas” (Butler, 2007, p. 207). Butler ha llegado a proponer la “creación de actos performativos en torno a la identidad; es decir: una serie de prácticas que acaben por crear nuevos significados y se reproduzcan más allá de un sistema binario”



(p. 54); todo ello con el fin de darle aliento a lo que se ha conocido como la teoría *queer*.

Las movilizaciones por los derechos de la mujer, y también por el respeto a sus diferencias culturales en materia de género, al igual que la acción en los términos iridiscentes del “movimiento gay”, han ciertamente reconfigurado la acción colectiva, así como la sociedad civil. Además de los clásicos componentes de las relaciones de fuerza y de las reivindicaciones materiales, han hecho emergencia los componentes de la identidad y los de los lazos de pertenencia. Este hecho ha permitido que tanto las identidades, como la sociedad civil ganen en una multiculturalidad que debe coexistir con la igualdad de derechos ciudadanos. Es una coexistencia que lejos de lesionar la democracia la enriquece, en medio de consensos creativos entre la ciudadanía, producto del mundo ilustrado; pero además están los comunitarismos, en tensión estos últimos con la afirmación del estatuto individual de los sujetos y, sin embargo expresión, de la solidaridad y reveladores de la autonomía en la sociedad civil (Etzioni, 2001).

c) *Minorías y derechos*: tanto el mercado como el Estado y su ciudadanía igualitaria, lejos de confinar en sus pliegues la anatomía cultural de esos grupos identitarios y comunitarios, los de carácter étnico y los que tienen que ver con la constitución del género, se han encontrado con el florecimiento de estos últimos; incluso, han tropezado con esa insurgencia social, que va tras reivindicaciones materiales, pero también posmateriales. El fenómeno se ha expresado en la existencia activa y visible de las minorías, como sujetos que se autovalidan, a partir de la afirmación de sus metas, de su organización, de su movilización y sus valores culturales. Es una manifestación social que entraña la construcción de nuevos sujetos y la expansión de los derechos humanos.

Desde luego, las cosas suceden de una forma compleja en la que aparecen tensiones que representan retos para la democracia; tensiones como las que emergen entre un cierto organicismo comunitario, hasta cierto punto homogeneizante, con sus reglas y códigos autónomos, por un lado, y la heterogeneidad de los individuos y ciudadanos, más asociada a la ley de las mayorías y a la ausencia de jerarquías religiosas, étnicas o patrimoniales, por otro lado. Se trata de una heterogeneidad y de una ausencia de jerarquías que, sin embargo, deben coexistir con el respeto de esas minorías; lo cual supone no solo una más intensa interculturalidad en medio de la democracia, sino además el florecimiento de diversas epistemologías en el mundo del conocimiento para la aprehensión social y científica de este universo de identidades surgidas en el curso de diferentes formas de resistencia.

Una resistencia que, si a veces no se vierte explícitamente en acciones visibles, a menudo se encierra en potencialidades de afirmación de derechos, como en el caso de los grupos humanos que sobreviven en los bordes de la sociedad, por su condición social, económica, religiosa o cultural, y que de manera fragmentaria, primero, y luego más integral y visible, afirma su existencia germinal como sujeto.

d) *El Buen Vivir*: en esa resistencia en la que diversos grupos humanos construyen sus identidades y se defienden frente a la inequidad o al autoritarismo o a los racionalismos exageradamente instrumentales, surgen formas de asociación comunitaria, por medio de las cuales aquellos buscan un vínculo más amigable con el entorno, además de tejer lazos de solidaridad entre los individuos y las familias. Es lo que ha sido llamado el Buen Vivir. Este recoge una tradición indígena de asociación entre quienes comparten una cultura, mediada por el respeto a la naturaleza y por la autolimitación en el con-

sumo artificioso (Gudynas y Acosta, 2011). Hace parte de una corriente que acentúa la convivencia bajo los imaginarios del comunitarismo ecológico, ciertamente apropiados por algunos proyectos políticos, pero que conserva rasgos sociales y representaciones culturales que pueden ser incorporados en un diálogo de saberes y de experiencias; eso sí, bajo el mando de una racionalidad crítica y democrática.

e) *La ciudad*: en los nexos con el entorno, es relevante la relación de la Universidad con la ciudad y, en una proyección más amplia, con la ciudad-región.

El mundo urbano representa el complejo socio-espacial donde más personas habitan hoy en un planeta que ha dejado de ser predominantemente rural. Los *urbanitas* constituyen sujetos dotados de un universo de significados especial, el que tendría que ver con el *spleen* del que hablara originalmente el poeta Charles Baudelaire en los inicios de la “modernidad contemporánea”, una cierta forma de existencia guiada por la transitoriedad y por el *carpe diem*, por las experiencias que trae cada día.

Pero que además tienen necesidades en materia de servicios, impuestas por la aglomeración, y enfrentan los retos que levanta una coexistencia a la vez llena de densidad poblacional y progresivamente extensa desde el punto de vista territorial. Esto incorpora otra dimensión, la de los conjuntos conurbanos para un mundo de concentración que, sin embargo, requiere el control de las distancias, cada vez más extendidas (Ramírez y Sánchez, 2009).

La proxémica es un nuevo campo del conocimiento que resulta transversal a distintas disciplinas conceptuales, como la antropología y la sociología urbana, o como las tecnologías de base científica, por ejemplo, las ingenierías, en

general, pero particularmente la civil, la eléctrica y la de sistemas.

Tiene que ver con el estudio múltiple de los contactos y los acercamientos estrechos, aunque fugaces, que resultan notables entre los habitantes de la ciudad.

Esta proximidad entre los seres que habitan una ciudad entraña los desafíos más grandes imaginables para la convivencia social, en un permanente y también múltiple, pero infinitesimal, entrecruzamiento de experiencias; una complejidad de vida que hace de la ciudad un formidable y aparente magma social de experiencias y de educación colectiva, en el que necesariamente se reproduce de manera ampliada y permanente la confianza y donde se fijan y acomodan simbólicamente los signos y las señas de coexistencia.

Bogotá es una cosmópolis; además, está acompañada por un mundo conurbano que hace las veces de cinturón metropolitano, y con una zona adyacente poblada por municipios que, como región, gravita alrededor de su vida económica y social. Es la ciudad a la que está adscrita territorialmente hablando la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuanto ente autónomo de educación superior. La articulación entre esta última y su entorno social debe entonces incluir ese vector especial de su relación con la ciudad, en los términos de la educación, la investigación y el compromiso con las transformaciones, cuya necesidad siempre enfrenta la ciudad capital y la región con la que tiene vínculos de continuidad.

La Universidad misma se sitúa como una suerte de modelo en términos educativos, implantado dentro del propio mundo urbano. Esto quiere decir que como lugar social de prácticas pedagógicas debe irradiarse a la manera de centro de influencia, a partir del hecho mismo del aprendizaje y de



la enseñanza en los medios sociales, de donde salen los estudiantes que ingresan a sus aulas.

Ese vector a través del cual se vincula con la ciudad incorpora la investigación para dar cuenta de las necesidades urbanas, en los campos de la planeación, de los servicios, de la movilidad y de la gobernanza, con el fin de abrirle campo a los consensos entre la administración central, las localidades y las comunidades barriales.

Las necesidades de densificación en la construcción urbana, las de un transporte colectivo y bien articulado en sus distintas modalidades, el uso de las energías limpias y las exigencias de un aire menos contaminado y, paradójicamente, el crecimiento numérico de las viviendas de interés social, son campos en los cuales la investigación debe escudriñar las causas de los problemas y formular soluciones en función de unas mejores condiciones de existencia para la ciudadanía (Espinoza, 2015).

- **La sociedad de la información.** Las tecnologías contemporáneas, el internet de las cosas, la robotización, las innovaciones en los sistemas y en las ingenierías computarizadas, en general, la cibernética y la digitalización son procesos que han cubierto en un alto porcentaje la comunicación entre los seres humanos. El uso de la comunicación virtual ha integrado a más personas en esa “aldea global”, de la que habla McLuhan; por lo demás, ha modificado las coordenadas de espacio y de tiempo (Castells, 2006).

La producción y apropiación del conocimiento por los medios digitales hacen de la sociedad de la información una manera de integración bajo nuevos ritmos y reciprocidades. Y lo logran con efectos especiales en la educación, lo que no debe excluir, sino más bien suponer, la vigilancia contra la instrumentalización de esos individuos que deben ser re-humanizados

y que participan en todos los procesos pedagógicos. Estos últimos, con la información digitalizada y los dispositivos inteligentes, ingresan a un mundo de la comunicación en tiempo real, donde ganan en interactividad, con los flujos en doble sentido en la producción y emisión de mensajes.

Consecuencias todas ellas que permitirán en el mundo universitario mayores posibilidades en la generación de conocimiento, en los emprendimientos, tipo empresas *spin-off*; y también horizontes más amplios para la investigación en el marco de redes de estudio y reflexión globalizadas.

FUNCIONES MISIONALES DE LA UNIVERSIDAD

A lo largo de su historia, la Universidad como institución de educación superior se ha desempeñado en tres campos de acción, relacionados con la formación en ciencias, disciplinas y profesiones, la investigación y la extensión, los cuales constituyen las funciones clásicas de la Universidad en la modernidad. En esta perspectiva, para el cumplimiento de sus principios y propósitos, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha actualizado y definido sus funciones misionales en tres conceptos complementarios: a) la formación y docencia; b) la investigación, a la que se le pueden agregar las ideas de creación e innovación, y c) la extensión o proyección social. En su conjunto constituyen, como sistema, el eje de la organización académica de la Universidad.

Desde el ejercicio de estas funciones, se plantea la relación de la Universidad con la sociedad, con sus organizaciones e instituciones. Esta relación se fortalece con la creación de vínculos y redes, situados en el horizonte del conocimiento, con la construcción de una esfera de lo público y con acciones transformadoras de alcance local, nacional e internacional.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas desarrolla sus funciones misionales a partir del diálogo de saberes, en el que participan diversas formas de comprensión, y a través del diálogo social, tanto en el orden teórico, como en el metodológico y técnico. Las relaciones de interdependencia que se generan alrededor de las funciones de formación y docencia, investigación, creación e innovación, y extensión o proyección social se constituyen en componentes fundamentales del currículo y le confieren al profesional un carácter particular relacionado con la construcción de conocimiento pertinente para su área de desempeño.

Formación y docencia

Esta función hace referencia a la tarea de formar seres humanos, ciudadanos y profesionales, el *bildung* que menciona Kant (2002). Ofrece las condiciones necesarias para el desarrollo de las potencialidades humanas y para la enseñanza y el aprendizaje. La formación universitaria se entiende entonces como un proceso complejo, a través del cual se realiza la construcción colectiva del conocimiento y la configuración de subjetividades en los marcos de una interacción social. Incluye la formación integral para el ejercicio de la ciudadanía y el desempeño de las profesiones, a través de campos de formación que integran componentes científico-tecnológicos, ético-políticos, comunicativo-estéticos e investigativos.

Investigación, creación e innovación

Proceso fundamental para la generación de conocimientos, en cuyo curso se conforman las comunidades académicas, y que se abre a diferentes áreas, lo cual posibilita el diálogo de saberes y facilita la solución a los problemas de la sociedad.

El proceso investigativo se orienta a la formulación nomológica, es decir, reglada, de problemas y objetivos; asimismo, al diseño de una metodología y al procesamiento de información con base en teorías pertinentes con el propósito de producir

resultados, validados mediante la prueba y la contrastación. Por medio de la investigación, creación e innovación, se producen nuevos conocimientos que nutren los campos de conocimiento existentes o que tienen impacto sobre campos de realidad específicos. En el caso de la creación, se destaca la experiencia sensible que puede hacerse presente mediante distintas formas de expresión, tanto artísticas, como conceptuales o tecnológicas. Al igual que en la investigación, en otros campos del saber dichas prácticas son susceptibles de sistematización y validación por parte de las propias comunidades académicas. La formación investigativa se complementa con la conformación de semilleros, la consolidación de los grupos y el desarrollo de líneas o programas de investigación que proyectan la universidad en escenarios estratégicos de la ciudad-región y el país.

Extensión o proyección social

La proyección social se configura a partir de una acción recíproca entre la Universidad y las comunidades, que permita la valoración de experiencias, la transferencia de conocimientos y la asimilación crítica de valores y prácticas sociales. A través de los programas y proyectos de proyección social, la Universidad vincula docentes y estudiantes para hacer realidad su compromiso social y realizar aportes en distintos frentes de intervención, buscando la coordinación de acciones de carácter interinstitucional e intersectorial y la participación de los diferentes actores igualmente comprometidos en procesos dialógicos e interculturales. Para ello se apoya en algunas estrategias propias del desarrollo académico, como pasantías, monitorías, prácticas docentes y profesionales. A través de las actividades de extensión, la Universidad ofrece servicios académicos y profesionales que se derivan del ejercicio de sus funciones misionales, por ejemplo, consultorías, asesorías, interventorías y evaluación de programas.



CONTEXTOS DE ACCIÓN Y RETOS DE LA UNIVERSIDAD

ENTRE EL DESARROLLO LOCAL Y LA GLOBALIZACIÓN

Para el análisis de las condiciones contextuales en las cuales se llevan a cabo los distintos procesos académico administrativos, según lo establecido en el Proyecto Universitario Institucional (PUI), es necesario considerar que la Universidad ejerce su acción en medio de complejas dinámicas que se dan entre lo global y lo local, en una relación de interdependencia que señala algunos de los desafíos que tiene que asumir, y establece un espacio de posibilidades en su proyección y en sus realizaciones como Universidad de la ciudad-región y del país.

El fenómeno de la *globalización* ha producido transformaciones importantes en distintos órdenes de la sociedad. En lo que va corrido del presente siglo, junto a los profundos cambios en los entornos productivos, han surgido nuevas acciones colectivas y renovados sujetos políticos, que configuran un panorama de transiciones de las que hacen parte no solo los procesos de socialización y las subjetividades, sino también los regímenes políticos y la geopolítica en el ordenamiento global. Como fenómeno complejo, la globalización implica por un lado, la transnacionalización de la economía y particularmente una mundialización de las tecnologías que recompone las coordenadas de tiempo y espacio; por otro lado, la globalización de los movimientos sociales que en los distintos continentes luchan contra las consecuencias depredadoras de un consumismo desbordado y de una productividad que, siendo importante, ha terminado traducándose en la concentración de la riqueza en manos del 1% de la población mundial, según lo ha señalado la Fundación Oxfam en su informe de 2018 sobre la distribución de la riqueza en el mundo.

Los fenómenos transicionales se han instalado de diferentes maneras en la vida de las personas, y han modificado sus relaciones con la naturaleza, la política, la sociedad y la cultura. Ecológicamen-

te, llama la atención el impacto negativo que han tenido las prácticas de un extractivismo irracional e irresponsable con el agua y los páramos. En la dimensión comunicacional, destaca la importancia que han tenido las tecnologías de la información y las redes de comunicación a nivel global con los consecuentes cambios en las pautas de comportamiento, cambios cuyos efectos a largo plazo dependerán del curso que siga dicha globalización. Las posibilidades de acción de estas y otras dimensiones en los territorios están enmarcadas en los movimientos que se dan entre lo interno (recursos e identidades) y lo externo, lo cual se refiere a la interdependencia de las economías nacionales.

Así las cosas, la globalización encarna modificaciones sensibles en las coordenadas de tiempo y lugar donde inscriben su acción los individuos. Sin embargo, emergen procesos locales y regionales que se plantean como alternativas a este modelo; las personas y no las grandes corporaciones se convierten en los protagonistas del cambio social. Desde esta perspectiva, puede hablarse también de otras globalizaciones, esas que emergen desde abajo, desde las comunidades que reconocen otras formas de saber y pensar, de actuar y vivir.

A este propósito, la Universidad interviene, ciertamente de un modo crítico pero decidido, en los programas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, así como en los campos relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura. Desarrolla estrategias de internacionalización, favorables en particular a la integración latinoamericana, bajo las pautas del progreso científico, de la democracia y del desarrollo equitativo.

LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD

Los desafíos que tiene la universidad pública son amplios y complejos, en especial si se retoman los principios de la razón crítica, de la verdad científica, de la creación libre, del diálogo razonado



y del sujeto autónomo. En efecto, el gran reto es promover un cambio de paradigmas en la comunidad educativa, que modifique sustancialmente la forma de pensar y actuar en todos los órdenes: administrativo, organizativo y académico. Desde esta perspectiva, es necesario promover espacios de análisis y reflexión que permitan deconstruir significados que tengan alguna carga de desviación y cambiar el sentido de algunas concepciones que han prevalecido hasta ahora en el contexto universitario.

Con nuevos paradigmas, la Universidad se compromete con la formación de ciudadanos y profesionales en diferentes áreas del conocimiento, capaces de ejercer su acción transformadora en un mundo cambiante. Se enfatiza en la formación de sujetos libres que, sin embargo, sepan integrarse en comunidades solidarias, lo cual hace parte de alternativas frente al egoísmo y a la razón puramente tecnocrática. En este sentido, se promueve la cooperación y la inclusión, en lugar de la competencia, el sentido de lo público y el de pertenencia a las comunidades, como los lugares sociales donde el sujeto construye vínculos integrales y valores compartidos de justicia y solidaridad, materiales con los que ha de configurar su nueva identidad.

De esta manera, cobra mayor sentido el reto de asumir la defensa y el ejercicio pleno de la autonomía por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, situada entre múltiples tensiones generadas por las dinámicas internas, por las regulaciones y presiones externas originadas en el Estado o el mercado. El ejercicio de la autonomía confiere a la Universidad la responsabilidad y las condiciones de libertad necesarias para definir su rumbo, en la dirección de funciones misionales.

La Universidad tiene además el reto de promover lazos locales y regionales de integración que permitan la construcción de agendas académicas conjuntas en beneficio de las comunidades y de la

nación, que se acompañen con una sólida proyección global.

En esa misma dirección, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas asume el desafío de reorientar su acción en las relaciones del hombre con la naturaleza y la protección del medio ambiente. Se imponen la educación en el respeto al planeta Tierra y las acciones tendientes a neutralizar los efectos nocivos provocados por la acción humana.

Otro reto es profundizar en la construcción de un sentido de lo público y en los valores de la democracia. En efecto, sus funciones misionales se traducen en la preservación de los bienes comunes y en el ejercicio de una democracia deliberativa, abierta al diálogo de saberes y a la pluralidad, tanto cognitiva como cultural y política.

También la Universidad Distrital Francisco José de Caldas asume los retos que suponen una educación intercultural e incluyente basada en la diferencia, el diálogo fecundo y los vínculos de solidaridad. En este sentido, la Universidad ofrece igualdad de oportunidades para el desarrollo integral de personas que provienen de diferentes grupos de referencia.

La educación juega un papel central en la recuperación histórica de las experiencias en las que intervienen los individuos para la construcción de futuro, para reconocer que el conocimiento es inacabado y que es necesario integrar al sistema educativo otros tipos de conocimiento, tales como el comunitario, el ancestral, el práctico, el empresarial, además del conocimiento científico y teórico. Para el diálogo de saberes es fundamental lo que cada uno aporta desde su especificidad y en su interdependencia, ya que cada conocimiento ilumina una porción de realidad, pero invisibiliza otra; por tanto, para educar resulta clave conocer cómo se aprende y cómo se construye el pensamiento en los distintos grupos sociales.

Otro de los retos para la Universidad es mantener la calidad y la excelencia académica de sus programas, como expresión de su autonomía y autorregulación. En efecto, con base en el acumulado de la experiencia y en las fortalezas institucionales, se abre un diálogo permanente entre las líneas internas de acción y las regulaciones externas de control en la calidad educativa.

Los vínculos con la ciudad implican coadyuvar al estudio y a la solución de los problemas de la ciudad-región. La Universidad participará en el diseño de políticas públicas, así como en los procesos de planeación y en el compromiso ético-político con la paz, con la justicia social, ambiental y cognitiva; asimismo, con la tramitación dialógica y democrática de los conflictos.



EJES DE LA ACCIÓN UNIVERSITARIA

El PUI se fundamenta en cuatro ejes de la acción universitaria y de la labor educativa: 1) la formación humana, ciudadana y profesional; 2) la generación, gestión y construcción social del conocimiento; 3) extensión y proyección social, y 4) la resignificación de lo público y construcción de lo común. Estos ejes se constituyen en elementos clave, para tener en cuenta en las formas de organización académica y administrativa para cumplir con la misión, los principios y los propósitos formulados y llevar a cabo la formación de sujetos, ciudadanos y profesionales, a través de las funciones sustantivas de la Universidad.

FORMACIÓN HUMANA, CIUDADANA Y PROFESIONAL

Este eje orienta la constitución de sujetos como fundamento del proyecto educativo de la Universidad, desarrollando la dimensión ontológica de dicho proyecto, en el sentido de cimentar los atributos ideales del ser humano, del ciudadano y del profesional.

Nuestra concepción se fundamenta en una visión del ser humano como totalidad, en un proceso de autoorganización y crítica permanentes, contenidas en su capacidad reflexiva. La Universidad, por tanto, genera y desarrolla espacios sociales y procesos que permitan a los estudiantes constituirse en sujetos capaces de realizar con madurez y autonomía sus propios proyectos de vida.

El sujeto es una persona autónoma, reflexiva, que ejerce control consciente de sus actos; es un ser crítico, veraz y argumentativo, responsable de sí y de su entorno, que hace uso de su libertad; es solidario, fundamenta sus escogencias éticas en la libertad y en el respeto; es dialogante, dispuesto a comprender las razones de los demás y a respetar sus derechos; no legitima la injusticia ni la violencia.

En este orden de ideas, el proyecto universitario institucional postula una acción colectiva, alrededor de la formación integral del ser humano

y la consolidación de los siguientes atributos de las personas que conforman las distintas comunidades en la institución:

- Una consciencia sobre la significación del desarrollo humano, ambiental y social, comprometido con imaginarios éticos como el Buen Vivir y con valores como la solidaridad.
- Una sensibilidad social respecto del orden democrático, basado en la convivencia, en la libertad; igualmente, en las escogencias mayoritarias, pero también en el respeto de las minorías.
- Un espíritu crítico, propositivo, autónomo, formado éticamente en los valores de la participación y la responsabilidad.
- Una capacidad para aceptar, reconocer y valorar las diferencias, en función de la alteridad como condición de la existencia social.
- Una capacidad de valorar el arte, la estética y la lúdica; desplegar el ingenio, la creatividad junto con el espíritu innovador y transformador en el desarrollo de su vida personal y profesional.
- Una consciencia de su papel dentro del ecosistema, de sus derechos y deberes frente al entorno natural desde una perspectiva bioética.

Para la constitución de sujetos, es necesario proveer experiencias que activen sus potencialidades transformadoras en el nivel micro y macrosocial. La Universidad ha de ser el espacio para forjar sujetos conscientes de su capacidad para co-construir conocimientos y saberes, y reescribir las realidades presentes de sus entornos locales y regionales, en clave de futuro.

La formación de la ciudadanía ha sido uno de los temas centrales de preocupación de los organismos internacionales (Unesco, Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], etc.) y de las políticas educativas interesadas en la formación integral de niños y jóvenes, en el desarrollo de comportamientos democráticos; en la



consolidación de valores éticos y cívicos, y en la defensa de los derechos humanos. En este orden de ideas, los procesos de formación deben apuntar hacia el desarrollo de una racionalidad crítica y de sentimientos sociales que favorezcan la democracia. La Universidad asume el compromiso de preparar al sujeto-ciudadano para ser, conocer, pensar, aprender y hacerse presente con su inteligencia y capacidad ante situaciones y realidades complejas. Esta dimensión ético-política de la formación requiere por parte del proyecto universitario institucional el fortalecimiento de prácticas que resalten las libertades individuales, pero que al mismo tiempo puedan construir valores comunitarios; todo ello desde la perspectiva de:

- Reconstruir el sentido de comunidad, en virtud de lo público y el bien común, para así fomentar un espíritu colectivo de cooperación y el reconocimiento de los intereses comunitarios y los vínculos sociales que tejen un orden más solidario. Esto significa proveer espacios donde se puedan fortalecer relaciones humanas sobre la base del compartir experiencias, construir marcos interpretativos con otros y generar sentido de pertenencia e identidad alrededor de un “nosotros” colectivo que se edifica sobre la posibilidad de experimentar situaciones que fomenten un sentido de la alteridad y del respeto mutuo.
- Educar en la responsabilidad ciudadana significa formar sujetos con la capacidad de reconocer sus propios errores de asumir las consecuencias y reparar el daño causado. La responsabilidad ciudadana fortalece la empatía y los lazos desde los cuales se comparten principios y valores.
- La formación de sujetos políticos que contribuyan a la gobernabilidad democrática, al fortalecimiento de la sociedad civil y a la defensa de los derechos humanos. Significa no solo lograr legitimidad y eficacia en la organización y gestión de los asuntos públicos, sino también el desarrollo

de actitudes que promuevan la participación de los actores sociales en el ejercicio de la crítica, y en la formulación de alternativas de solución, con base en la defensa de los intereses comunes.

- La formación de los miembros de la comunidad en los principios de igualdad y de libertad. La universidad pública contribuye con la configuración de espacios de igualdad de derechos y con el reconocimiento de las diferencias para la práctica de la libertad.

GENERACIÓN, GESTIÓN Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

La labor de la Universidad está asociada con procesos de generación, difusión, apropiación social y democratización del conocimiento; con la búsqueda de desarrollos tecnológicos e innovaciones; con el diálogo entre distintas formas del saber y entre diferentes perspectivas epistemológicas; igualmente, con la formación de ciudadanos y profesionales que contribuyan al avance del conocimiento y de la producción simbólica en los diferentes entornos donde se requiere su acción transformadora.

La Universidad interviene como espacio donde se formulan preguntas y respuestas por parte de las comunidades académicas y de los diferentes sujetos, de tal forma que se puedan trascender las fronteras del conocimiento y propiciar las capacidades de transformación cognitiva, social y cultural.

La *universalidad* y la *diversidad*, que caracterizan al conocimiento y los saberes, constituyen una combinación dialéctica que abre el campo tanto para la tensión, como para el diálogo entre los nuevos conocimientos y las tradiciones de las que provienen o con las cuales han hecho rupturas. Los principios de autonomía y libertad intelectual orientan la búsqueda de alternativas de solución a los problemas teóricos y prácticos, y los desafíos planteados a la sociedad y al país. Estos principios se aplican en los campos de la investi-

gación y la creación, así como en la enseñanza, en el aprendizaje y en todos los procesos de discusión académica y de divulgación de los saberes.

Desde el punto de vista epistemológico, se comprende la generación de nuevos conocimientos como un proceso de construcción y co-construcción, desarrollado por parte del sujeto en su interacción con la sociedad. También hace referencia al proceso que permite la apropiación de los saberes construidos por las disciplinas, desde distintos paradigmas y a través de las discusiones propias de la actividad científica, que den paso a perspectivas interdisciplinarias, también multidisciplinarias e incluso transdisciplinarias; o dicho de otro modo, para que la Universidad asuma la opción de trascender las concepciones del conocimiento como algo dado y su correlato en las visiones que asumen al sujeto como receptor y a la institución educativa como transmisora de saberes canónicos.

El PUI se propone la formación de un profesional con una sólida fundamentación en los diferentes campos del conocimiento, para lo cual es necesario comprender la circunstancia de que los cambios, las rupturas, crisis e incertidumbres que acompañan el espíritu de esta época inciden en la diversidad de prácticas sociales y culturales e incluso en el conocimiento que puede elaborarse a partir de ellas. Por otra parte, en el orden epistemológico, cabe preguntarse sobre las insuficiencias en la hegemonía de un pensamiento único, el positivista, a su turno, incapaz de fundamentar por sí solo un modelo cognitivo-educativo.

Esto se traduce en un examen que va más allá de la mera discusión teórica y metodológica, y alcanza importantes connotaciones de tipo ideológico y político, las cuales resultan decisivas al analizar, formular o evaluar políticas científicas y educativas o modelos de escuela y universidad. En medio de este panorama, es necesario mantener una mirada perceptiva y pluralista frente al debate contem-

poráneo en el campo de las perspectivas teóricas y epistemológicas; abrirse en el análisis social, por ejemplo, a las teorías lingüísticas y comunicativas; a teorías como la de la complejidad, a los estudios culturales, al giro decolonial; igualmente, a la crítica genealógica de Michael Foucault y a los estudios críticos ciberculturales; a los análisis posfeministas; a las epistemologías de frontera, a la filosofía de la diferencia y también a los aportes de las neurociencias; eso sí, sin ánimos dogmáticos y sin olvidar la vigilancia epistemológica que permita la búsqueda del error y la ruptura de paradigmas.

El debate académico ha sido asumido por varios autores, entre ellos Boaventura de Sousa Santos (2006), que postula la necesidad de una apertura epistemológica, que incluya esas otras formas del conocer y del saber, más allá o más acá del mero campo de la racionalidad lógico formal predominante en las llamadas “ciencias duras o exactas”; lo que no impide reconocer el alto grado de sofisticación lógica, formal y predictiva de estas últimas. Algo similar se constata en los estudios de Immanuel Wallerstein (1996), cuando se refiere a la exigencia de una apertura en el horizonte de la científicidad del conocimiento, recordando que el signo característico de la ciencia contemporánea se inscribe en el eje de interacción y el diálogo colaborativo entre saberes, lo que incluye en un mismo espectro (o escala) a las más diversas tradiciones científicas y culturales coexistentes hoy en el tiempo y el espacio global.

En cualquier caso, estos y otros autores coinciden en la observación de que el concepto de *ciencia moderna*, es decir, la ciencia entendida como discurso o práctica de cuño estrictamente lógico racional, explicativo y predictivo, siendo fuerte desde el punto de vista cognitivo, no impide la apertura de sentidos inherentes a una visión intercultural, centrada en los derechos de la humanidad.



En ese orden de ideas, el PUI se enmarca en una concepción del conocimiento que, en términos generales, se caracteriza por:

- 1) El reconocimiento de nuevos paradigmas en el proceso de revoluciones científicas; la legitimidad epistemológica de los llamados *saberes otros*, los cuales contribuyen a la construcción del sentido que los sujetos dan a la existencia.
- 2) La consideración del conocimiento científico, en términos nomológicos, y como resultado de la interacción antropológicamente profunda del ser humano con la realidad, tanto natural como social, en respuesta a la necesidad de comprender, explicar y transformar el mundo. De esta manera, la dualidad sujeto-objeto, propia del paradigma positivista, se supera por la conjunción entre el sujeto y el objeto en procesos de co-construcción.
- 3) La certeza de que el conocimiento de la realidad es complejo, no dicotómico, no lineal, y que admite incluso la indeterminación, el caos y la incertidumbre, desde diversas perspectivas epistemológicas. Pensar la realidad desde la complejidad implica tener en cuenta las múltiples correlaciones, interdependencias y codeterminaciones. Teniendo en cuenta esta mirada, los sistemas aparecen como sistemas abiertos, no lineales, cuyas partes se encuentran en interacción con el todo y viceversa, lo cual conforma entramados a manera de redes, cuyos nodos establecen vínculos y relaciones en grados variables. De acuerdo con el principio dialógico, estos sistemas permiten explicar los fenómenos desde una lógica relacional e incluyente, que articula la alteridad, reconoce la diferencia y la igualdad.
- 4) La valoración de la creación como proceso sensible y racional que produce conocimien-

to en diferentes órdenes¹. La creación rescata para la formación el valor de la sensibilidad, la imaginación y la afectividad como procesos que acompañan la construcción de sentido y la generación de propuestas transformadoras. Entendida de esta forma, la perspectiva de “creación” no es exclusiva de las disciplinas artísticas, sino que se expresa de diferentes maneras en las áreas de conocimiento. En el campo de la ciencias y la educación, se relaciona con las innovaciones (industrial, tecnológica, robótica etc.), mientras que en el área empresarial se habla de emprendimiento y de innovación cuando se refiere a las fases de planeación, diseño y ejecución de proyectos de intervención en múltiples campos. Es conveniente destacar que el emprendimiento, entendido como proceso creativo, no se agota en la generación de microempresas, sino que implica una concepción más amplia asociada al pensamiento alternativo, a la construcción de conocimientos y a la capacidad transformadora, en el sentido de que nuevos sujetos históricos (mujeres, jóvenes, etc.) desarrollan iniciativas en el contexto de la búsqueda de nuevas relaciones sociales, económicas y políticas.

- 5) Un conocimiento producido por sujetos “pluriversos” —plurales y diversos—, en los que afloran la multiplicidad de intereses y sus particulares formas de interpretación, algo propio de las comunidades académicas.

EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

En desarrollo del PUI, la Universidad considera al ser humano y a las comunidades el eje fundamental de su labor. Plantea la educación de calidad para la equidad y el desarrollo humano, en la

1 Tomado de Proyecto Educativo de la Facultad de Artes ASAB.

perspectiva de transformar los desequilibrios en el orden social.

En correspondencia con la construcción de conocimiento, la Universidad apuesta por formas de gestión procedentes de la comunidad universitaria que, orientadas por la búsqueda de la reinención del Estado y la democracia, pongan al servicio de la sociedad los avances científicos y tecnológicos, la educación, el arte y la cultura. Todo ello a través de la formación de profesionales comprometidos con sus comunidades de influencia, con el desarrollo de la investigación con pertinencia social y política, y con la gestión de proyectos en favor de la ciudad y el país.

Ahora bien, en la medida en que la Universidad participa junto con otros actores sociales en la construcción de la dimensión simbólica de la vida social, se constituye en un escenario de la dinámica de los saberes, las culturas y las tradiciones, y en este sentido el PUI es en sí mismo un plan cultural. La academia funge como foro de negociación de cultura, y así contribuye a la movilidad del pensamiento desde las relaciones entre lo universal y lo local, teniendo en cuenta las necesidades de sus territorios.

El PUI de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas define como lineamiento de extensión y como propósitos de la transformación y gestión cultural, lo siguiente:

- 1) Contribuir a la formación de sujetos, capaces de participar con idoneidad profesional y espíritu crítico en distintos ámbitos de la vida social. La invención de lo cotidiano se constituye en el primer referente de participación activa en la construcción de mejores formas de vida social.
- 2) Asumir la ciudad-región como objeto de conocimiento y de intervención desde las particularidades de los proyectos agenciados por las distintas facultades y programas académicos.

- 3) Formar sujetos que puedan pensar y actuar sobre nuestras realidades, desde los caminos que ofrecen las diversas formas de conocimiento, inspiradas en valores como la solidaridad y la fraternidad. Esto implica abrir la educación a la comunidad, fortalecer los vínculos con sus tradiciones e historias, trabajar por la emancipación de los individuos y los grupos en la dirección de sus identidades y reivindicaciones.
- 4) Formar profesionales como “ciudadanos del mundo e hijos de la aldea”, lo cual significa en la actualidad la adquisición de capacidades para moverse en lo global desde referentes locales y relacionarse con las nuevas formas de generación y circulación del conocimiento. Lo anterior, sin olvidar la apropiación crítica de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación; el manejo de nuevos lenguajes y la diversidad de medios a través de los cuales circula la información. De la misma forma, supone preparar a los sujetos para los procesos de internacionalización, que llevan consigo el dominio de otras lenguas, las prácticas interculturales y la participación en la globalización del trabajo, del conocimiento, del arte, de la educación, la ciencia y la tecnología.
- 5) Formar a los estudiantes y docentes en el cuidado del medio ambiente y del planeta, en cuanto seres que hacen parte de la naturaleza. Es necesario replantear estas relaciones sobre la base del cuidado y la preservación de la vida.

RESIGNIFICACIÓN DE LO PÚBLICO Y CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN

Lo público se materializa en la Universidad como el lugar social para el diálogo y la deliberación, con independencia de las condiciones de clase, género, etnia o de las creencias religiosas u opciones políticas de las personas. Como universidad pública, se constituye en un espacio que



reúne medios y recursos académicos para contribuir con la formación de una ciudadanía que propugna la configuración de identidades y de intereses comunes, desde una cierta inspiración latinoamericanista.

Este espacio de la esfera pública se define a partir de su carácter político y democrático, ajeno a todo vicio vinculado con la corrupción y el clientelismo; asociado más bien con la transparencia, y articulable con la vida cotidiana de las comunidades; además, con una sociedad civil reconfigurada en los términos de una organización relativamente autónoma y vigorosa. De acuerdo con De Sousa Santos (2009), la universidad, el Estado nacional y los ciudadanos, individual o colectivamente organizados, son los actores indicados para emprender acciones en un proyecto político que permita fortalecer el papel y el lugar de la propia la universidad pública. Por tanto, es indispensable que la comunidad académica asuma el ejercicio crítico que le corresponde frente a las distintas formas desviadas de poder, en el conocimiento, en la asignación de recursos económicos y en el espacio de la política.

En la resignificación de lo público y en la construcción de lo común, adquieren relevancia las dimensiones axiológicas y el sentido de la praxis, que destacan los valores de la institución y de los miembros de la comunidad en la orientación de sus acciones a nivel individual, social y público.

La configuración de un proyecto universitario de carácter público se centra en tres elementos decisivos: la defensa y la garantía de los derechos humanos; la construcción de una organización social en la que prevalezca el principio de la dignidad humana; y la promoción de conocimientos, que sean social y políticamente pertinentes, y que tengan capacidad de incidir en las agendas de la política pública del país. Se requieren, pues, mecanismos de gestión institucional que trasciendan las intervenciones asistenciales, co-

locando en el centro las iniciativas de las comunidades, de manera que se amplíen sus procesos y mecanismos de empoderamiento.

Desde esta perspectiva, la Universidad se compromete con la formación de sujetos, ciudadanos y profesionales críticos, propositivos, autónomos, humanitarios, sensibles socialmente, dotados de conciencia ambiental. Entre los valores postulados por el PUI se destacan la participación, la responsabilidad y la convivencia social, así como el respeto por la vida y los derechos humanos.

En concordancia con sus principios, el PUI fundamenta sus líneas de acción en:

- 1) El potencial transformador de la comunidad universitaria y del conjunto de sus acciones.
- 2) La formación de sujetos capaces de generar conocimientos y diseñar proyectos de intervención que favorezcan el desarrollo humano.
- 3) Proyectos alternativos de vida, fundamentales para la comunidad, que contemplen diferentes modelos económicos basados en la autogestión, la autosuficiencia, la diversidad, la democracia participativa y la equidad; propuestas estas que conjuguen el conocimiento científico y tecnológico, los saberes, la solidaridad, la organización, y que devuelvan el control a los sujetos y las comunidades sobre los procesos que les afectan y competen directamente.
- 4) Sujetos defensores de lo público y garantes de los derechos humanos, en medio de la circulación de ideas y de la deliberación, de modo que las decisiones sean producidas e implementadas por medio de la actividad académica, investigativa y política permanente por parte de la comunidad universitaria.
- 5) La educación para vivir con otros; es decir, que destaque la construcción de un sentido del nosotros, al valorar el bien común y aprender a sortear las dificultades y contradicciones, en

un ejercicio de autoconciencia y de reconocimiento de los otros en su diversidad. Con este enfoque se materializan los principios de una universidad pluralista y democrática, por cuanto no puede estar limitada ni constreñir a nadie por consideraciones ideológicas, religiosas o políticas.

- 6) Una educación para la solidaridad, basada en el respeto y la cooperación, que desafíe el egoísmo y la pura razón instrumental, a los que se opone el desarrollo de la afectividad y la práctica de valores como la solidaridad, la cooperación y el respeto a la diversidad. Este tipo de educación debe propender la sensibilidad ante las situaciones de injusticia e in-

equidad social y ante el dolor humano, y así favorecer el desarrollo de los principios de la ética del cuidado.

- 7) La constitución de ciudadanías y comunidades con valores democráticos. Una de las tareas más importantes que tiene la Universidad es promover el potencial transformador de los sujetos, para que de esta manera puedan constituirse en profesionales y ciudadanos e incidir con su acción en los contextos sociales. La configuración de las ciudadanías es diversa, heterogénea y móvil, depende de las dinámicas colectivas que van forjando las identidades de los sujetos en sus comunidades y en los territorios locales.



LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

En el currículo, estructura esencial conformada de modo coherente por las asignaturas del plan de estudios, se concibe el resultado del proceso formativo: lo que el sujeto debe ser, hacer y saber, en referencia al despliegue de su acción dentro de los contextos sociales, económicos y culturales.

El diseño curricular supone la consulta de diversas fuentes y la participación de distintos actores en dicho proceso. Si se comprende el currículo como un proceso de construcción colectiva permanente tras un ideal educativo, resulta aconsejable el esfuerzo colectivo en la estructuración de los programas de formación.

En el currículo se formulan referentes epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y ético-políticos, que deben ser explicitados por quienes tienen a su cargo la responsabilidad de diseñar y poner en práctica las propuestas de formación; todo en la perspectiva de contextualizar el proyecto dentro del campo de conocimiento y del campo profesional en el que se sitúa, sin dejar por fuera las líneas misionales de la institución y en particular las de las facultades respectivas.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se ha experimentado un proceso en el cual las comunidades académicas han consolidado unas propuestas curriculares que gozan de coherencia interna y sintonía con el proyecto educativo de la facultad a la que pertenecen. Esto debe reforzarse para una mayor armonización con el presente PUI.

De hecho, en la Universidad se han construido distintas tradiciones en materia de concepción curricular. Los planes de estudio se estructuran, unas veces centrados en el conocimiento; otras, en el sujeto en formación, y otras más, alrededor de la profesión.

En todos los casos se obtiene coherencia interna y solidez de las estructuras curriculares, validadas por años de experiencia y certificadas por

procesos de autoevaluación y de acreditación por pares externos, que la mayoría de las veces otorgan el reconocimiento de acreditación de alta calidad. Sin detrimento de estas tradiciones, el reto para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es lograr la apertura de las comunidades académicas gestoras de los proyectos curriculares hacia la articulación y armonización de la unidad en la diferencia, es decir, avanzar en propuestas orientadas a obtener la mayor coherencia institucional posible inspirada en el horizonte de sentido y en los fundamentos del PUI.

Los programas académicos tienen una concepción de currículo implícita o explícita, que se hace visible en la fundamentación teórica y en la organización del plan de estudios. Dicha concepción emana de la importancia que conceden los responsables de su elaboración a ciertos atributos del perfil profesional y a los contenidos relacionados con los campos disciplinares que son seleccionados para definir el horizonte de la formación humana, ciudadana y profesional.

El término *currículo*, que en su etimología significa “carrera”, ha sido empleado para referirse a diversos ámbitos de lo educativo. Se ha entendido el currículo como elemento articulador entre la sociedad y la escuela para cumplir con sus objetivos educativos; así mismo, como el proyecto o plan educativo de la institución, como expresión formal de este proyecto que se materializa en el plan de estudios, como un campo práctico, que permite definir la enseñanza y el aprendizaje, o como actividad discursiva, académica e investigadora sobre todos estos temas. Les corresponde a las comunidades académicas asumir sus propias definiciones como parte del proceso de construcción o deconstrucción de las propuestas de formación, el cual es permanente e involucra momentos de diseño, planeación, ejecución, gestión, evaluación, sistematización y retroalimentación. Es un proceso de reflexión académica y de construcción



colectiva, no exento de las relaciones de poder características del campo universitario.

Resulta evidente que las decisiones de orden curricular que se toman en el interior del campo universitario se caracterizan por la concurrencia de posiciones (desde epistemológicas hasta ideológico-políticas) de distintos actores que pugnan por imponerse en el campo. En ese sentido, el proceso

de construcción curricular condensa un conjunto de relaciones de poder propias de la dinámica de las colectividades, por lo que la tramitación de las diferencias por la vía de la deliberación pública y la decisión democrática constituye una práctica característica de la cultura académica en general y de la universidad pública en particular, en su interés por preservar la educación como un bien común.



CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR O LA TAREA DE RE-UNIR

Promover currículos integrados que permitan a los sujetos desarrollar el pensamiento complejo requiere contar con oportunidades para percibir la realidad como totalidad y organizar el conocimiento de forma global. Para el diseño curricular se debe concebir la integración desde diversas dimensiones: la integración de la escuela con las esferas de la vida, del sector educativo con otros sectores del país, del conocimiento cotidiano con el escolar, el científico y con otros saberes, de la educación, la ciencia y la tecnología con los saberes culturales de las comunidades y de las disciplinas entre sí para garantizar otras miradas sobre los fenómenos de la realidad. En el diseño curricular, por tanto, es necesario proponer ideas, temas o problemas globales que permitan interconectar los conocimientos de las disciplinas y saberes, a manera de un sistema con nodos y redes. Los contenidos pueden abordarse como interpretaciones de los fenómenos que contribuyen con perspectivas diversas de análisis, desde los aportes de las ciencias, las ingenierías, el arte y la filosofía, contextualizadas en sus dinámicas e implicaciones globales, nacionales y locales.

Para la construcción de un currículo integrado no es suficiente con definir ejes transversales o proyectos; es necesario pensar la integración como totalidad que se inserta en el currículo, desde principios de cooperación y concertación. La integración requiere pasar de los currículos centrados en temas o asignaturas puramente disciplinares a otros organizados alrededor de ejes, núcleos, conceptos, bloques temáticos, núcleos problémicos o proyectos, que exigen para su abordaje la concurrencia de disciplinas, incluso de saberes, que pueden presentarse de forma simultánea o sucesiva.

Vista de esta manera, la integración curricular permite dar cuenta de los propósitos de formación,

así como de los elementos que organizan el plan de estudios. En este sentido, es importante diferenciar la integración del currículo, de la integralidad o de la formación integral. La integración tiene como propósito re-unir elementos para brindar coherencia interna a una propuesta de formación, que responde a una concepción de currículo y que organice el proceso de aprendizaje del estudiante. Por otra parte, la integralidad del currículo hace referencia a la formación del sujeto, en todas sus dimensiones.

PERTINENCIA ACADÉMICA Y PERTINENCIA SOCIAL: ENTRE LA IDENTIDAD Y LA RESPONSABILIDAD

De acuerdo con la Unesco, la pertinencia académica y social de los programas en educación superior se expresa en la coherencia entre el deber ser, el quehacer y el ser de las instituciones; esta pertinencia se hace evidente en su misión, en el cumplimiento de sus funciones y en las necesidades de la sociedad que ayuda a resolver. La pertinencia académica pone al programa en relación con otros: con sus pares, con el mundo del trabajo, con programas similares a nivel nacional e internacional.

Con base en lo anterior, se definen propósitos de formación, contenidos y metodologías, atendiendo a las características del contexto social y cultural donde se van a desempeñar sus profesionales. En este orden de ideas, las propuestas de formación deben contemplar en su estructura las necesidades sociales y las problemáticas que les dieron origen, las orientaciones de las comunidades académicas, las características de la época, la sociedad y la cultura a la que pertenecen y, en particular, los elementos de identidad que tiene la institución y que busca promover en su comunidad.

La pertinencia académica y la pertinencia social de los programas dan cuenta de la responsabilidad social que asume la universidad, a través



de la formación de ciudadanos y profesionales, en la capacidad de respuesta que puede brindar con los programas para atender las demandas y necesidades de las comunidades y los entornos, y sus contribuciones en la generación de conocimientos y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. En este orden de ideas, la institución que establece vínculos con otros sectores logra obtener retroalimentación de su labor al incorporar al currículo problemas propios de sus comunidades, otros que son prioridades a nivel social, para convertirlos en objeto de estudio y proponer alternativas de solución.

La pertinencia académica y social se fortalece con la pertenencia social, cuando la universidad reconoce el carácter pluriétnico y multicultural del país; tiene en cuenta para el diseño curricular de sus programas las realidades locales y las necesidades de los contextos sociales y se interesa por fomentar lazos de cooperación, solidaridad y compromiso interinstitucionales e intersectoriales, a través de experiencias curriculares que vinculan a los estudiantes con las comunidades y les permiten desarrollar acciones desde sus áreas de conocimiento, que le dan sentido y significado a su participación.

FLEXIBILIDAD, APERTURA Y DIVERSIDAD

El concepto de *flexibilidad* en educación superior se caracteriza por la capacidad de apertura de la institución universitaria, que favorece la diversidad, las interacciones, las múltiples relaciones y las interdependencias. La capacidad de apertura de la institución y sus programas le confiere el potencial necesario para establecer relaciones de interdependencia entre programas, contextos y necesidades sociales; entre programas e instituciones, entre funciones misionales, procesos curriculares, de enseñanza, aprendizaje y metodologías, entre otros.

La flexibilidad en la educación superior se expresa en diferentes dimensiones: institucional, académica, curricular, administrativa y de gestión. Asumir la flexibilidad en la cultura institucional implica introducir el cambio y las innovaciones en las formas y contenidos de las relaciones académico-administrativas que se dan en su interior y con otras instituciones. A nivel interno, supone ordenamientos de carácter horizontal, menos jerárquicos y más participativos, que transforman las relaciones de poder, las formas de comunicación, la capacidad de acción y de gestión de las dependencias y de los miembros de la comunidad.

La flexibilidad académica hace referencia a las formas de organización y de relación entre los conocimientos y los campos de formación, que se expresa en sus estructuras, tradicionalmente dispuestas en unidades organizativas como facultades y escuelas, que giran alrededor de las disciplinas y las profesiones. En aplicación del criterio de flexibilidad es posible pensar en otras formas de organización abiertas y dinámicas, que promuevan la reorganización de las unidades académicas alrededor del sujeto en formación o de problemas de la realidad, u otras alternativas, mediadas por nuevas formas de integración curricular, la transdisciplinariedad, el trabajo cooperativo y participativo.

La flexibilidad académica, en correspondencia con la curricular, se orienta a superar la fragmentación en las concepciones, formas de organización y procedimientos, que vinculan y articulan el currículo con un modelo de organización académica y administrativa. Además, se debe orientar sobre todo en la idea de superar la excesiva segmentación en la formación y en las unidades académicas. Esta perspectiva se enfoca hacia la articulación de nuevos campos y ámbitos de estudio, la búsqueda de interdependencias que combinan y reconfiguran las propuestas formativas con base en los contextos, prácticas y problemas de sus áreas de conocimiento y de formación. La flexibilidad curricular

introduce la idea de cambio y apertura en los programas académicos, los conduce a actualizarse, a incorporar temas y conceptos que complementan la formación; a revisar las prácticas de enseñanza, a incluir nuevos enfoques, tecnologías, contextos y metodologías para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Como resultado de procesos de análisis de la estructura y componentes de los programas académicos y de las concepciones que les subyacen, es posible detectar el hecho de que algunos han sido organizados alrededor de asignaturas, con prerrequisitos y correquisitos, en una secuencia lineal, de complejidad creciente, en la que se evidencia poca flexibilidad, atomización del conocimiento, fragmentación de los componentes y sobrecarga de asignaturas por periodo académico.

La formulación de reformas curriculares desde el criterio de flexibilidad supone considerar la naturaleza del conocimiento básico de la profesión y la importancia de debilitar los límites que se establecen entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento; es decir, vincular las perspectivas inter, multi y transdisciplinarias. Implica también reformular el tipo usual de las relaciones del estudiante y el profesor con el conocimiento, así como atender a la diversidad de metodologías y estrategias que favorecen el desarrollo del aprendizaje; abrir el diálogo entre campos de formación, articular las reflexiones disciplinares alrededor del proceso de formación humana, ciudadana y profesional; ofrecer al estudiante opciones de movilidad interna y externa; atender a sus intereses y necesidades e introducir principios de cooperación en relaciones sociales democráticas y participativas.

Cuando la flexibilidad se aplica al sujeto en formación se habla de formación flexible. Se trata de una práctica en la cual el estudiante puede elegir entre varias opciones que le ofrece el programa académico, la forma, el lugar y los momentos para su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses parti-

culares, necesidades y posibilidades. Esto requiere de los programas académicos, la consideración y el ofrecimiento de diferentes rutas o trayectorias por las cuales puede transitar el estudiante, para cumplir con los propósitos de formación. Los programas flexibles, además de hacer partícipe al estudiante de la toma de decisiones sobre su proceso de formación, han logrado promover diferentes modalidades de aprendizaje y el aprendizaje para toda la vida; de esta manera han materializado la concepción de educación centrada en el alumno, a través del diseño de rutas, contextos, prácticas, metodologías y mediaciones para el aprendizaje, que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento.

Una de las estrategias para la flexibilidad ha sido la implementación de la política de créditos académicos, que facilita la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los estudios cursados en otras instituciones, por cuanto establece una unidad de medida aproximada del tiempo que dedica el estudiante a las actividades académicas y el reconocimiento de experiencias educativas y laborales, así como la homologación y convalidación de asignaturas o títulos obtenidos. En general, el crédito cuantifica las horas de trabajo del estudiante, programadas con el acompañamiento del docente y las horas de trabajo independiente que dedica para el estudio, prácticas, preparación de trabajos, exámenes u otras actividades propuestas para alcanzar las metas de aprendizaje. Otra de las estrategias que promueve la flexibilidad son los espacios académicos electivos, que se ofrecen en todas las facultades y que han asumido varias modalidades. Dada su naturaleza, estos espacios tienen una oferta variada, como complemento de la formación integral, e intentan responder a los intereses del estudiante; sin embargo, también se ofrecen electivas como opción de profundización o actualización sobre temas y problemas del área de conocimiento.



MULTIDISCIPLINARIEDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD: EL RETO DE INTEGRAR OTRAS MIRADAS...

Muchos de los programas académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas han sido diseñados para formar a los sujetos en el dominio del área disciplinar que sustenta su profesión. De la misma forma, se ha pensado que el avance de la ciencia depende fundamentalmente del fortalecimiento de estructuras académicas que reúnan a los miembros de la comunidad pertenecientes a la misma disciplina. Esto ha conducido a un grado de especialización y profundización de las disciplinas que, pese a su importancia, para algunos provee información de un solo nivel de realidad, dado que muchos de los problemas que estudian las ciencias no pueden ser abordados en su totalidad y complejidad por disciplinas particulares y se requiere el concurso de varias de ellas.

Desde la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad se propone conjugar las miradas que aportan las disciplinas, en perspectivas más integradoras que reconozcan la complejidad de la realidad y la multideterminación de las problemáticas, para favorecer su comprensión. Todo esto, hay que reiterarlo, sin lesionar la seriedad de la formación disciplinar, a partir de la cual se deben enfrentar los retos de los encuentros interdisciplinares. Para el trabajo académico, la multidisciplinariedad aborda el análisis de temas o problemas, desde las interpretaciones que aportan diversas disciplinas. La interdisciplinariedad, por su parte, es un proceso, un espacio dialógico de encuentro, que va más allá de proponer otras miradas sobre temas o problemas, pues supone la configuración de un nuevo campo que integra la unidad y la diversidad, la continuidad y las rupturas, en una interacción que conjuga los conocimientos, conceptos y metodologías de dife-

rentes disciplinas, para ampliar la comprensión y dar respuesta a otros interrogantes que surgen en el campo del conocimiento. De sus relaciones e interdependencias surge una nueva configuración o representación, que rompe los límites y se diferencia de las disciplinas que le dieron origen, para generar otro enfoque epistemológico, una nueva forma de encarar el conocimiento que se nutre de las experiencias de trabajo en equipo, que formulan otros problemas y posibilidades.

El encuentro interdisciplinario mueve las estructuras institucionales, fortalece la interacción y colaboración entre profesores e instituciones con otras esferas de la sociedad; convoca con ello la participación de diversas disciplinas alrededor de los objetos de estudio, que en una relación sincrónica, dinámica e interactiva se interesa por buscar la unidad a partir de la pluralidad. En este sentido, para el diseño curricular, la propuesta de formación debe propiciar el trabajo colectivo de los profesores y estudiantes en torno a temas, problemas y proyectos con el objetivo de ampliar la mirada y avanzar en la comprensión de otras formas de interpretación de realidades complejas, sugerir otros problemas de investigación y dar lugar a innovaciones.

El tema de la transdisciplinariedad es una tarea pendiente para la Universidad, pues requiere un mayor nivel de coordinación entre niveles de conocimiento, que corresponda con la visión de universalidad. El prefijo “trans” alude a las relaciones de complementación de las disciplinas y se puede interpretar de tres maneras distintas: lo que está entre/a través/más allá... de las disciplinas, que contribuye con una mayor comprensión del mundo y la naturaleza. Max Neef (2004) afirma que la transdisciplina es un modo distinto de ver el mundo, más sistémico, más holístico, y sugiere su aplicación para lograr visiones simultáneas desde distintos niveles de realidad que complementan el conocimiento de la realidad en su complejidad. En

el campo de la ciencia la transdisciplinariedad se relaciona con métodos y formas de investigación integradoras que abordan conjuntos de problemas y no territorios de saber delimitados, pues lo que interesa es resolver situaciones del mundo real, mejorarlas o transformarlas, con el trabajo conjunto de expertos que participan en un diálogo abierto, constructivo y crítico.

En el contexto académico se han de explorar las posibilidades que ofrece la transdisciplinariedad, para la generación de conocimiento nuevo, el mejoramiento de la calidad de vida y la toma de decisiones sobre aspectos comunes que afectan a la sociedad en general. La concepción transdisciplinaria propone la integración del conocimiento científico, con otros saberes, lo cual revaloriza el papel de la cultura, el arte y el conocimiento ancestral; esto rescata aquello que nos une y permite que se respeten las diferencias. En términos del diseño curricular, es necesaria la discusión sobre la comprensión teórica de la transdisciplinariedad, de manera que haya claridad sobre sus conceptos, métodos y estrategias de operacionalización, así como de la identificación de contenidos y proyectos de investigación transdisciplinares que conjuguem múltiples perspectivas para incluirlos en los programas de formación.

LA INVESTIGACIÓN, LA CREACIÓN Y LA INNOVACIÓN

La investigación científica se realiza en medio de operaciones empírico-analíticas y procesos nomológicos, que se traducen en enunciados generales, proposiciones o leyes, susceptibles de ser sometidos a la prueba de la falsación, a fin de confirmar su verosimilitud. En la investigación científica dentro del campo social y pedagógico, cabe de manera particular el ejercicio de la comprensión, como la operación cognitiva capaz de abordar la interpretación del universo de significados que unen el entramado de la sociedad.

La investigación incluye el desarrollo de las tecnologías e ingenierías con base científica y, por tanto, el vasto y fecundo mundo de la innovación. Así mismo, abarca la creación, como elaboración del conocimiento, que encuentra en la intuición, en la imaginación y en las construcciones simbólicas los componentes para nuevas formas de representación, bien sea en el orden estético o en el orden tecnológico.

Además de ser una de las funciones sustantivas de la Universidad, la investigación es considerada como una actividad permanente y fundamental para la generación, producción y reproducción de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de profesionales que puedan incidir en la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades sociales. La investigación forma parte de la cultura académica, pues es en el espacio de la universidad donde confluyen y se enriquecen las ciencias, las artes, las tecnologías y las humanidades, la educación y la filosofía.

Para algunos, la investigación es consustancial a los programas de posgrado y en el nivel de pregrado solo se realizan aproximaciones al campo investigativo, concepción que ha originado la diferencia entre investigación formativa (en pregrado) e investigación propiamente dicha (en posgrado o por parte de los grupos de investigación reconocidos institucionalmente). Otros consideran que en los distintos niveles de la educación superior se realizan investigaciones, con diferencias en el grado en que se nutren los campos de conocimiento, con lo cual se desvanece la distinción entre investigación formativa e investigación propiamente dicha.

Una de las tareas más importantes del diseño curricular de los programas académicos consiste en definir el tipo de formación investigativa que se va a ofrecer a las nuevas generaciones, pues por su misma naturaleza la investigación que obedece a la indagación y al deseo de saber requiere para su



desarrollo condiciones que precisen contenidos, características, prácticas y articulaciones con las funciones de docencia y proyección social. En tal sentido, la tarea de los programas académicos es también formar en investigación a través de actividades que los ponen en contacto con las formas de organización social del conocimiento y los fundamentos teóricos y metodológicos que han orientado los procesos investigativos.

Por tanto, habría que aprovechar el deseo de saber, los intereses y experiencias de los estudiantes para diseñar rutas de aprendizaje que los habiliten para formular preguntas, definir los problemas que les afectan, diseñar estrategias para obtener, analizar e interpretar información, confrontar teorías con sus realidades y elaborar argumentos para sus hallazgos.

Con la experiencia de los profesores investigadores se construyen espacios de formación y aprendizaje flexibles y sistemáticos, en los cuales los estudiantes se acercan a la realidad del país para poner a prueba los referentes conceptuales y metodológicos de los campos de conocimiento e interactuar con otros saberes que circulan en la cultura. La formación investigativa se complementa además con el conocimiento de paradigmas, enfoques, métodos, técnicas y el contacto con situaciones prácticas, laboratorios, bibliotecas, bases de datos, grupos de investigación, entre otros.

En el ámbito universitario es frecuente encontrar en los programas un componente, área o campo de formación investigativa que orienta contenidos, prácticas y participación de los estudiantes. También se ofrecen proyectos de investigación tutoriados por profesores, a los cuales se vinculan estudiantes como miembros de los semilleros. De igual manera, los estudiantes pueden formular sus proyectos vinculados a las líneas de investigación que ofrece el programa, o hacer parte de proyectos investigativos que se realizan a nivel institucional. Los resultados del proceso formativo pueden ma-

terializarse en diversos tipos de proyectos, programas de intervención, trabajos de grado, ensayos, artículos o monografías.

EVALUACIÓN: RETROALIMENTACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN

El campo de la evaluación en la educación superior es bastante amplio. Si se toman los requerimientos de la autoevaluación con fines de acreditación, se encuentra que en ellos se persigue exhaustividad en los factores, las características y los indicadores de lo que debe evaluarse, de los distintos actores que tendrán que participar en la evaluación, además del rigor exigido en los instrumentos de recolección de información, en su procesamiento y en la utilidad de dicha información como insumo para la toma de decisiones de mejoramiento del programa académico. Existe también la evaluación docente, la evaluación del plan estratégico de desarrollo, así como la evaluación de los procesos de gestión administrativa y académica. El tema de la evaluación es amplio, abarca múltiples aspectos de la vida universitaria y por su importancia se podría decir que la “evaluación merece ser evaluada”.

En el ámbito de la educación superior las evaluaciones forman parte del sistema de aseguramiento de la calidad y se aplican periódicamente para elaborar juicios sobre el nivel de cumplimiento de los propósitos, objetivos y alcances de la formación desarrollada por los programas y la institución. Cuando la evaluación permite retroalimentar, la institución logra mayor comprensión de sí misma, se hace parte del proceso y se orienta en acciones de mejoramiento.

La evaluación es un tema que en el campo educativo tiene muchas aristas o dimensiones, puede referirse a la valoración de la calidad de los programas académicos, del currículo, de los profesores o de los estudiantes. Las formas tradicionales de evaluación han estado asociadas con el concepto

de *medida*, sobre la base de indicadores, estándares y exámenes, de acuerdo con criterios establecidos previamente, en situaciones que para la mayoría de las instituciones o de las personas obedecen a requerimientos externos o a mecanismos de control, cuya función social termina siendo la promoción, jerarquización o exclusión de los sujetos.

Para el diseño curricular, interesa definir lo pertinente a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; por tanto, es conveniente asumir la evaluación como ejercicio de retroalimentación para autorregularse, de manera que pueda generar información oportuna, clara y comprensible que enriquece a quienes participan en el proceso y les permite ejercer su autonomía. Vista de esta manera, la evaluación se constituye en un medio para que los evaluados identifiquen y reconozcan las fortalezas y debilidades de su aprendizaje, en especial, aquello que hace falta por lograr. También al docente le aporta información valiosa sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, al identificar aquellos conocimientos que dominan y otros que requieren mayor dedicación por su nivel de dificultad; esto le permite analizar y reflexionar sobre sus prácticas, y tomar las decisiones necesarias para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la evaluación es un asunto complejo, los profesores deben tener conocimientos sobre educación, evaluación y medición, para poder diseñar diferentes tipos de pruebas y evaluar con objetividad. Para el diseño curricular de los proyectos educativos de los programas, los profesores deben hacer explícitas sus concepciones de la evaluación, respondiendo desde una postura reflexiva los siguientes interrogantes: qué van a evaluar, a quiénes, por qué y para qué de su evaluación, cómo van a evaluar y con qué estrategias, precisar al servicio de quién está la evaluación que practican y qué harán con los resultados obtenidos de la evaluación.

Desde una perspectiva pedagógica comprometida con la educación, se propone rescatar el valor formativo y continuo de la evaluación, y ponerla al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, para motivar la participación de los estudiantes, que han demostrado tener mayor capacidad de autoevaluarse cuando poseen claridad sobre los aprendizajes que necesitan para lograr sus metas y cuando pueden obtener retroalimentación del estado de sus procesos. De esta forma, el objeto de la evaluación se amplía y el proceso se hace permanente; el profesor puede diseñar evaluaciones diferentes a los exámenes, más relacionadas con los contextos reales de actuación de los alumnos, y emplear metodologías diversas y complementarias que le permitan conocer a sus alumnos: sus características personales, sus aptitudes e intereses, los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje y de esta forma valorar sus avances en el proceso e implementar estrategias de apoyo en torno a las debilidades de la formación.

Desde esta perspectiva el docente transforma la evaluación en integral, humana y formativa, dado que puede realizar adaptaciones curriculares e incluir modificaciones en las evaluaciones que tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, atendiendo a la diversidad de los sujetos. Esto también le permite hacer evaluaciones diagnósticas para identificar las características y los atributos de sus estudiantes, y establecer un punto de partida sobre los procesos de aprendizaje que va a desarrollar en el curso. El docente hace un buen uso de los resultados de la evaluación, cuando estos le permiten brindar información pertinente a los estudiantes, generar mecanismos de autoevaluación y autorregulación para mejorar sus aprendizajes, también cuando le indican al docente el sentido de los cambios que debe introducir en sus prácticas.

En general, el sistema de evaluación que hace parte del proyecto educativo debe ser construido



colectivamente y hacer claridad a estudiantes y profesores sobre criterios, escalas y mecanismos de evaluación, las estrategias de valoración de los desempeños de los estudiantes, los mecanismos pedagógicos y de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños; los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los cuales participan los miembros de la comunidad y los procedimientos por seguir en caso de aclaraciones o inconformidades.

Aunque es más frecuente el empleo de la heteroevaluación en la educación superior, realizada por el profesor a sus alumnos, sobre la base de criterios válidos y objetivos que aportan al mejoramiento permanente, también es posible que esta valoración del trabajo, actuación o desempeño del estudiante la puedan efectuar otras personas de la institución. Es muy adecuado generar espacios de autoevaluación, para que el sujeto pueda evaluar sus propias actuaciones, ya que esto hace parte de su vida y le permite valorar su aprendizaje e identificar aspectos que debe mejorar. El profesor puede ayudar a la autoevaluación del estudiante proponiendo objetivos y logros de aprendizaje, con indicadores de actuación que le dejen regular su aprendizaje hacia mayores niveles de logro personal, social y profesional. Así mismo, se puede promover en el aula la coevaluación o evaluación mutua, que ocurre cuando los estudiantes realizan actividades o trabajos juntos y de la misma manera valoran los resultados de su actuación.

LA INTERDEPENDENCIA DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Tradicionalmente la teoría y la práctica en los procesos de formación han sido considerados momentos diferentes y sucesivos del proceso, unidos por una relación de causalidad y complejidad creciente. De esta forma, la teoría ocupa los momentos iniciales de la formación, con la idea de fortalecer la fundamentación teórica que luego posibilita

el momento de la práctica, para poder ejercitar lo que se sabe bien. Con esta lógica es frecuente observar que quienes diseñan los currículos programan para los primeros semestres de la formación académica el abordaje de las teorías, mientras que las prácticas se dejan para los últimos semestres.

También en los diseños curriculares se acostumbra establecer clasificaciones de los espacios académicos, de carácter teórico, práctico o teórico-práctico. Las asignaturas teóricas se han asociado con la clase magistral, en la cual el docente presenta los contenidos de la enseñanza y los estudiantes son solamente receptores del mensaje. Las asignaturas teórico-prácticas incluyen de forma sucesiva cada una de las partes, primero la teoría luego la práctica con demostraciones o ejercicios que proponen los profesores y algunas prácticas en los espacios cotidianos que buscan relacionar o evidenciar la teoría en la práctica y fortalecer los conocimientos adquiridos. En estos casos, se concede preeminencia a uno de los polos de la relación, mientras que el otro queda subsumido.

Lo que aquí se propone para el diseño curricular es un cambio de concepción sobre la teoría y la práctica, a partir del reconocimiento de sus relaciones e interdependencias. En efecto, cuando se aborda la teoría, el sujeto activa el pensamiento para buscar en su memoria otros conceptos y relaciones que faciliten su comprensión; en este sentido, pensar es una actividad práctica que realiza el sujeto para hacer inteligible para sí mismo el mundo de la vida. Estas relaciones de interdependencia, entre las estructuras del sujeto y los eventos de la realidad, se dan de forma simultánea y sucesiva, con movimientos en espiral que vinculan teoría y práctica, y en su dinámica marcan avances y retrocesos, de manera que se pueda fortalecer la teoría, pero también que esta pueda ser adaptable a las nuevas condiciones de la práctica.

Uno de los retos más significativos del diseño curricular es entender la practicidad como la in-

tegración creativa entre las dimensiones teórica y práctica de los saberes socialmente legitimados y aprovechar su complementariedad para los procesos formativos. La practicidad no puede planearse como momentos sucesivos en la formación, sino como una relación dinámica y permanente en espiral que enriquece el proceso de formación, a partir de las vivencias cotidianas que se integran en el proceso de aprendizaje, junto con las expectativas de los estudiantes, el conocimiento de su entorno y de su realidad, que se convierten en experiencias potenciales de aprendizaje. Lo que se aprende debe tener relación con la vida cotidiana, con el trabajo, la familia, la comunidad y el contexto social, para que los saberes, conocimientos y experiencias se conviertan en objetos de análisis y reflexión académica.

De esta forma, las relaciones de complementariedad entre teoría-práctica incrementan la comprensión, añaden y completan información, agregan los matices que aporta el contacto con la realidad, plantean situaciones nuevas y problemáticas por resolver. Esto conduce a formar en la praxis; es decir, llevar el conocimiento a la acción y tener la capacidad de reflexionar sobre la acción permite al sujeto reconducir los procesos sobre la marcha y orientar acciones futuras, sobre la base de lo nuevo o lo inesperado.

LA INNOVACIÓN: ENTRE LA TRADICIÓN Y EL CAMBIO

Uno de los retos actuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es formar en los sujetos la capacidad creativa de manera que puedan llevar a cabo innovaciones, adaptarse a nuevos entornos sociales y laborales, y desempeñarse en tareas que demandan distintas soluciones. Esto ha conducido a las universidades a reorganizarse para fomentar la creatividad en todos los programas académicos. Algunos sugieren incluir en el diseño curricular cursos de emprendimiento e

innovación, conformados por grupos de estudiantes de distintas especialidades que, trabajando en equipo, puedan aprovechar la diversidad, cooperar y mejorar sus potencialidades.

Para la innovación son fundamentales los conocimientos del área, pues muchas de las ideas nuevas surgen de las existentes cuando se intenta resolver un problema. Estas nuevas ideas, suponen avances cualitativos y cuantitativos y modificaciones en los conocimientos. Para desarrollar la innovación se requieren espacios académicos y oportunidades de aprendizaje para explorar, ensayar, disentir, cometer errores e incluso fracasar. Así, es necesario formar sujetos que puedan asumir riesgos en un mundo cambiante, con un alto nivel de tolerancia al fracaso y de persistencia en sus ideas. Estos sujetos deberán desarrollar la capacidad de identificar oportunidades sobre la base de la observación y de generar soluciones creativas; las instituciones, por su parte, tendrán que incorporar la cultura y los valores de la innovación a sus políticas y programas, así como fortalecer los recursos humanos y contar con una infraestructura científica y tecnológica que permita a los programas académicos sacar a la luz este potencial.

Los procesos de cambio e innovación curricular comienzan cuando los responsables de los programas académicos, después de realizar evaluaciones y confrontar sus propuestas, sienten la necesidad de introducir cambios o de encontrar nuevas formas de ejercer su labor. Este proceso crítico y dialógico se debate entre lo viejo y lo nuevo, entre la tradición y el deseo de cambiar, y marca una ruptura en los paradigmas, que han venido sustentando las formas de ser y hacer en las instituciones, en las propuestas de formación, pero también en la labor cotidiana del profesor. En el trabajo de aula, los profesores comienzan a innovar cuando reinventan sus prácticas, como respuesta a situaciones que les afectan, también cuando han modificado



algunas de sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En el campo de la educación, Aguilar (2000) define la innovación como la capacidad de transformar los procesos de formación, tomando como referencia una realidad educativa conocida, que se considera tradicional o convencional y frente a la cual la nueva propuesta se ofrece como una alternativa diferente. Para innovar es necesario introducir cambios sistemáticos, intencionales y duraderos en los procesos educativos, así como asumir procesos de transformación, cambio e incertidumbre que se pueden derivar de su implementación en los contextos sociales y educativos. De esta manera, para el diseño curricular es necesario tener en cuenta que introducir innovaciones es también modificar la cultura institucional; por tanto, no se parte de cero, tampoco se puede implementar al margen de los miembros de la comunidad; es fundamental conservar algunos procesos, mientras se dinamizan otros, y se vinculan activamente los actores al proceso de planificación para el cambio.

De esta forma, los que diseñan el currículo deben dirigir el cambio, y así orientar los procesos que identifican las modificaciones que se van a introducir en el programa académico en relación con los propósitos, campos de formación, contenidos, formas de trabajo, metodologías u otros aspectos. Es pertinente abrir espacios para la participación de profesores, estudiantes y personal administrativo en las fases de planeación, ejecución y evaluación de las nuevas propuestas de formación.

INTERCULTURALIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN: EDUCAR PARA UN MUNDO CAMBIANTE

Pensar en *interculturalidad* e *internacionalización* significa salir de las fronteras de universidad para interactuar con otros contextos socioculturales del orden local, nacional e internacional, sobre la base

del reconocimiento y el respeto de la diversidad y las diferencias. El concepto de interculturalidad va más allá de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico o territorio y de la aceptación de su presencia. Este concepto introduce una perspectiva dinámica de las culturas, de intercambio e interacción, de influencia mutua, de sincretismo y mestizaje cultural, que se han venido dando simultáneamente en las dimensiones más democráticas e integradoras de una globalización que condena la marginalidad o la exclusión, económicamente hablando, de muchos sectores de la humanidad.


En este orden de ideas, los profesores necesitan preparación para ser educadores interculturales, para orientar sus iniciativas y acciones educativas; igualmente, deben contar con conocimientos de otras culturas para poder guiar de manera crítica y reflexiva el aprendizaje, las comunicaciones e interacciones con estudiantes de diferentes procedencias culturales. Este conocimiento le permite saber cómo influyen las diferentes culturas y los idiomas —propios y ajenos— en las formas de pensar, comprender, en las creencias y valores de sus estudiantes.

Para hacer de la universidad pública un verdadero crisol intercultural, se requiere promover actitudes interculturales positivas, fortalecer el aprendizaje, potenciar la igualdad de oportunidades, la convivencia y la cooperación. También es importante elaborar planes de intercambio educativo con más países, que provean experiencias y vínculos para vivenciar directamente la alteridad cultural y desarrollar programas de formación sobre habilidades interculturales para los miembros de la comunidad. A nivel institucional, se necesita crear canales de comunicación, normas y protocolos para responder a la discriminación y al racismo. Se deben proponer actividades extracurriculares encaminadas a fomentar el reconocimiento y la valoración de la diversidad con la participación de personas de diferentes culturas, tradiciones y

religiones en otros espacios diferentes al aula, que fomenten el reconocimiento mutuo y el respeto intercultural.

De lo planteado anteriormente se pueden reconocer los beneficios de la internacionalización para la educación intercultural, siempre y cuando esta no se asuma desde la homogenización, la mercantilización o la competencia. Es importante recordar que la internacionalización surge como un proceso de asociación, cooperación e intercambio para el beneficio mutuo de las instituciones. En

este sentido, algunos autores llaman la atención acerca de la importancia de determinar las prioridades en la sociedad local, para luego ampliar los horizontes, pues la internacionalización es para las instituciones y los programas académicos un medio para alcanzar otros objetivos, fortalecer las funciones misionales, diseñar currículos comparativos con elementos internacionales que permitan a los miembros de la comunidad el conocimiento de otras culturas y el desarrollo de valores y habilidades interculturales.



ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR Y LA DEFINICIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Los aspectos que aquí se proponen para la construcción curricular parten de considerar el proceso de organización y planeación de los programas académicos como una acción intencional, mediante la cual se asigna valor y se atribuye sentido a cada uno de los componentes del proceso formativo. De cara a las transformaciones que está viviendo la sociedad, la construcción curricular tendrá que recoger los discursos más avanzados de los campos disciplinares y transdisciplinares, así como las elaboraciones más recientes del campo educativo y pedagógico, que enfatizan hoy en la necesidad de superar aquellas estructuras tradicionales de currículos fragmentados, asignaturistas, con secuencias rígidas, sobrecargados de información, con una fuerte separación entre la teoría y la práctica, y que conllevan metodologías de carácter transmisionista, centradas en el profesor, manifestaciones todas de paradigmas no solo muy cuestionados desde tiempo atrás, sino además trascendidos por diseños curriculares integradores y prácticas pedagógicas innovadoras.

De los múltiples aspectos que componen un currículo, se destaca una explicitación de las finalidades del proceso formativo, es decir, abordar el asunto del sentido de la educación y de su especificidad en determinado campo profesional; una definición de contenidos curriculares que respondan a la formación integral del ser humano; unas recomendaciones de carácter metodológico que tengan en cuenta no solo los contenidos disciplinares y profesionales particulares, sino también las características de los sujetos en formación; es decir, que contemplen en un mismo grado de importancia tanto los contenidos de la enseñanza como los procesos del aprendizaje; unas pautas para la cualificación permanente de las prácticas evaluativas, que no deben ser solo de resultados ni para decidir sobre la promoción o reprobación; finalmente, unas estrategias de retroalimentación permanente de los programas de formación, con

base en los resultados de procesos de autoevaluación y sistematización de experiencias.

FINALIDADES

El asunto del sentido de la propuesta formativa representa un elemento crucial del programa académico, en la medida en que responde a preguntas trascendentales relacionadas con el *para qué* de la formación, el *hacia dónde* en términos del tipo de ser humano y de sociedad ideales, y el *tipo de profesional* pretendido por la propuesta. Se trata de preguntas que remiten a discusiones de carácter ético-político, pero también de tipo epistemológico, relativas a la naturaleza de las disciplinas o las profesiones en las que se forman los sujetos, y que conllevan reflexiones pedagógicas acerca de las mejores formas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y de garantizar aprendizajes significativos, perdurables y adaptables.

Los programas académicos suelen determinar su finalidad esencial en un enunciado denominado “misión”, el cual define el papel que desempeña el programa en el contexto disciplinar o profesional del país y el énfasis que hace en un determinado campo que se considera relevante en dicho contexto. En la visión se establecen metas concretas por lograr, en un determinado periodo, relacionadas por lo general con la posición que deberá ocupar el programa en el medio donde se desenvuelve, lo que le permite dirigir sus acciones y proyectarse hacia fines mensurables.

También se deben establecer los atributos del profesional al egresar de la institución, lo cual se suele incluir en los llamados perfiles personal, profesional, ocupacional; algunos programas académicos lo hacen mencionando las competencias básicas, laborales y ciudadanas. Por supuesto, establecer el perfil profesional con base en competencias es muy diferente de hacerlo con base en propósitos de formación, pues en esta decisión se pone en juego una concepción curricular. Lo



importante es que el programa académico pueda prefigurar ideales por lograr y desde esas formulaciones desarrollar el proceso de construcción curricular, haciendo conciencia de la tensión entre lo deseado y lo posible. Trazarse metas alcanzables, pero realizar apuestas de gran alcance, en una dialéctica que permita lograr los propósitos de la formación con la más alta calidad, teniendo como norte los principios institucionales.

El sentido de la propuesta formativa es una cuestión de difícil evaluación, salvo que el diseño curricular contemple indicadores de impacto específicos, o que se desarrollen investigaciones de medición de impacto. El sentido de la formación profesional remite a una reflexión ontológica, epistemológica y ético-política, que hunde sus raíces en la pedagogía; asunto que los diseñadores de currículo deben enfrentar. Pese a que lo pedagógico constituye el trasfondo de la construcción curricular, hay que tener presente que el sentido de la formación no se puede reducir a la reflexión sobre la enseñanza, pues algunas tendencias pedagógicas contemporáneas llaman la atención sobre la importancia de considerar el aprendizaje en un lugar más destacado, y en ese sentido sugieren un desplazamiento de la atención, de los contenidos por enseñar, hacia los aprendizajes del sujeto en formación.

CONTENIDOS

La definición de contenidos curriculares ocupa la mayor atención por parte de quienes tienen la responsabilidad del diseño de los planes de estudio; de suerte que es una actividad que demanda mucho tiempo y esfuerzo de discusión académica y logro de consensos. Cuáles espacios académicos serían los más indicados para el logro de los objetivos de formación y qué peso debe tener cada uno de ellos en el conjunto de la llamada “malla curricular” son asuntos de gran trascendencia, en los que se materializan las concepciones, principios y

teorías acerca del ser humano, el ciudadano y el profesional que el proyecto curricular se propone formar.

Por otra parte, en la cotidianidad de la docencia universitaria, el profesor debe tomar decisiones sobre qué contenidos particulares de su espacio académico (área del conocimiento o aspecto de la profesión) debe seleccionar como aspecto fundamental, qué merece ser enfatizado o convertirse en hilo conductor de los demás contenidos, así como decidir sobre su secuencia y la relevancia de cada uno de ellos. Estas decisiones las toma el profesor, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del programa académico, los objetivos de la propuesta de formación y la coherencia que se debe lograr entre sus distintos componentes.

Los contenidos curriculares por lo general resultan de la concurrencia de varias fuentes que tendrán que valorarse adecuadamente en su importancia y su peso específico. En primer lugar, se encuentran las sugerencias que sobre el particular hacen las asociaciones profesionales o las entidades estatales relacionadas con la profesión.

Otra fuente de la que se nutre la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares es la estructura lógica de las disciplinas o de los temas que se van a desarrollar. Las disciplinas tienen cada una su propia coherencia interna, desde la cual se estructuran conceptos, categorías, teorías y temáticas que en el campo de la enseñanza dan lugar a unos contenidos curriculares y a unas determinadas secuencias de estos. Un asunto de discusión frecuente es el de la determinación de lo sustancial, lo fundamental, lo esencial, aquello insustituible que no puede soslayarse en la definición de los contenidos. Las disciplinas tienen diferentes respuestas, y en algunos casos esta discusión pasa por el debate acerca de los paradigmas que darían lugar a respuestas divergentes, o por la necesidad de dar cuenta del problema desde el punto de vista de la historia de la disciplina, de las ciencias en ge-

neral o de la profesión, o incorporando elementos de tipo pragmático relacionados con el futuro ejercicio profesional.

Las políticas públicas relacionadas con el campo de la profesión también constituyen una fuente importante en la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares. Los planes de desarrollo del orden nacional, regional o local, por ejemplo, establecen políticas, estrategias, planes, programas y proyectos, para periodos decenales, quinquenales y otros, y definen prioridades en materia de sectores de la economía y de la sociedad, que delimitan de alguna manera el ejercicio de las profesiones y les establecen marcos de acción determinados.

Otro elemento importante por considerar es el mercado laboral. Los profesionales egresados se vinculan al mundo del trabajo con mayores o menores probabilidades de enganche rápido y con determinadas condiciones salariales, en función de las características del mercado laboral que rige la profesión. Este factor presiona a la educación superior no solo en la oferta de programas académicos, sino también sobre sus contenidos curriculares. La universidad pública, como bien común, puede afianzarse en una concepción de relativa independencia con respecto a las exigencias del mercado, en la medida en que no se rige estrictamente por la ley de oferta y demanda, pero no puede dejar de considerar este aspecto al momento de definir sus contenidos de formación.

Finalmente, otra fuente por considerar es la de los profesionales en formación. El alumnado en cada caso posee unas características específicas que deberán tenerse en cuenta, pues los contenidos curriculares se dirigen a poblaciones particulares, de cuya caracterización no pueden sustraerse los decisores de currículo. Un error frecuente se comete cuando se da por supuesto un determinado nivel de formación del alumnado, y con base en él se deciden contenidos curriculares que en su rígida ejecución terminan representando un fac-

tor asociado a repitencia, o incluso a deserción. La consideración de las características cognitivas del estudiantado, o de su capital cultural –no solo de sus antecedentes académicos– y también de sus intereses, necesidades y expectativas, constituyen elementos importantes a la hora de decidir sobre contenidos curriculares.

La estructuración de un plan de estudios también obedece a concepciones epistemológicas, psicológicas, educativas, pedagógicas y de orden administrativo, que inciden en la toma de decisiones sobre la lógica de la organización. Estos planes pueden ser estructurados con base en el conocimiento, el sujeto en formación, las profesiones o los problemas de la realidad. Cuando se organiza el plan alrededor del conocimiento, es frecuente observar una estructura académica centrada en las ciencias, organizada en facultades, escuelas y áreas, en las cuales las formas de clasificación y los principios explicativos se constituyen en un cuerpo de conocimientos unificados. Con esta lógica, los planes de estudio se configuran de acuerdo con enfoques que establecen relaciones entre disciplinas y a una serie de criterios que se aplican para reagrupar las disciplinas de acuerdo con sus aportes al proceso de formación. Desde esta perspectiva, se definen en orden de importancia las áreas fundamentales o básicas, las áreas aplicadas y otras complementarias, cada una organizada en espacios académicos (asignaturas, materias) que se ofrecen a los estudiantes.

Generalmente, el plan de estudios se diseña de forma lineal y progresiva. Teniendo en cuenta esta lógica, se incluye un buen número de asignaturas por cursar, con requisitos que se deben cumplir y una trayectoria poco flexible. También puede organizarse el plan de estudios a partir de un núcleo o “tronco común” conformado por áreas de conocimiento, cuyas materias tienen que ser cursadas por todos los estudiantes que ingresan a los programas, durante varios semestres, para luego



elegir dentro de un conjunto de posibilidades las áreas de especialización o de profundización. Desde esta concepción, se cree que la estructura del plan de estudios contempla los conocimientos pertinentes y necesarios para la formación del profesional y que favorece la integración de materias y disciplinas.

Estas formas de organización han sido cuestionadas por la fragmentación y la debilidad que tienen para incorporar ramas nuevas o complementarias del conocimiento, también por la repetición de contenidos y las dificultades que se derivan de una concepción de pedagogía extensiva que hace prevalecer la cantidad de asignaturas y la extensión de los conocimientos, sobre la profundidad y la integración comprensiva de la información. Junto a este propósito ha de contemplarse la posibilidad de hacer visibles las relaciones que se dan entre los espacios académicos y el entorno social, de manera que se puedan incluir otras miradas para fortalecer la comprensión de la realidad como totalidad compleja. Han de diseñarse rutas flexibles y ofrecer mayor número de opciones al estudiante para elegir algunas de sus trayectorias y avanzar de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

Cuando el plan de estudios se organiza alrededor de la formación del sujeto, la estructura está centrada en los campos de formación, que organizan los saberes para la formación integral del estudiante en espacios académicos de diferente naturaleza; algunos programas incluyen asignaturas, otros se organizan alrededor de núcleos temáticos, núcleos problémicos y proyectos.

La estructura de núcleos temáticos, núcleos problémicos y proyectos propicia la integración de las funciones de formación y docencia, investigación y creación, y proyección social alrededor de temas o problemas individuales o colectivos, que se encuentran en la realidad y en situaciones del quehacer profesional. Los núcleos temáticos

permiten el estudio y la profundización de temas importantes para la formación. Los núcleos problémicos formulan preguntas acerca de condiciones y situaciones que se constituyen en objetos de estudio y transformación para su resolución. Los proyectos concitan los intereses de los estudiantes, establecen relaciones con los contextos sociales y modifican los roles del profesor y el estudiante.

En el proceso, el estudiante aborda el problema como objeto de estudio y de transformación, de acuerdo con las diferentes perspectivas teórico-metodológicas y niveles de complejidad. La acción-reflexión que caracteriza la praxis favorece la comprensión y la construcción del conocimiento e involucra al estudiante y al profesor en roles diversos. Así, el estudiante asume su aprendizaje y el profesor coordina y orienta las actividades individuales o grupales con la participación de equipos interdisciplinarios que aportan otras perspectivas de análisis.

Si el plan de estudios quiere estructurarse con base en las profesiones, el principio orientador son los atributos del perfil profesional y los problemas de la realidad que debe resolver el sujeto en su ejercicio profesional. En estos casos, los programas se organizan por componentes que aluden a la formación básica y profesional.

METODOLOGÍAS

La construcción curricular involucra la reflexión sobre las metodologías del proceso de enseñanza y aprendizaje; un asunto pertinente en varios niveles, que van desde el diseño del plan de estudios, pasan por la organización del programa del espacio académico y llegan hasta la planeación de la sesión de clase por parte del docente. Dada su importancia para la construcción colectiva del currículo, es conveniente hacer la explicitación de la reflexión de carácter metodológico y promoverla en distintos momentos y con diferentes actores.

En el plan de estudios, las discusiones se orientan a definir en la estructura de dicho plan el lugar de los distintos espacios académicos en función de un determinado ordenamiento, que puede implicar la existencia de campos del conocimiento o áreas, organizadas o no por ciclos, en determinadas secuencias que se desarrollan según niveles de complejidad o de dificultad, con lugares específicos para el componente teórico y el práctico, y para los componentes básicos, complementarios y electivos; estos últimos son propios de la profesión o la complementan en función de la formación integral, y pueden ser de carácter obligatorio o electivo.

Se trata de discusiones epistemológicas, aunque también metodológicas, en la medida en que remiten al establecimiento de determinadas trayectorias por las que el sujeto en formación debe transitar, de acuerdo con una metodología que los diseñadores del currículo han trazado debido a que la consideran adecuada para el logro de los propósitos de la formación profesional. Un ejemplo se puede encontrar en el caso de la relación teoría-práctica: algunos diseños curriculares parten del supuesto “primero la teoría, luego la práctica” y otros prefieren “un trabajo teórico-práctico permanente”.

Otro ejemplo es el de los ciclos: algunos plantean ciclos de fundamentación, de profundización y de innovación en una secuencia lineal; otros organizan un ciclo propedéutico, preparatorio con respecto a un subsiguiente ciclo profesional, y otros definitivamente no incluyen en el plan de estudios ciclos de ninguna naturaleza, porque no establecen separaciones fuertes en un proceso formativo que consideran integral y continuo. Estas definiciones involucran discusiones de carácter metodológico, de suerte que una decisión en el sentido de “qué viene primero y qué después” debe ser el resultado de debates académicos y de con-

sensos entre quienes conocen las especificidades de los perfiles profesionales.

Reflexiones de esta naturaleza también se hace el docente al momento de organizar su plan de trabajo para el desarrollo de un curso, seminario, asignatura, cátedra, laboratorio, taller y demás formas de expresión de los espacios académicos. El tipo de actividades que programe para un periodo académico, el grado de participación de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos, el lugar de los apoyos bibliográficos y de los recursos didácticos, la forma como coordine el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo de los estudiantes, el formato de las clases y de otras actividades son decisiones de carácter metodológico que el docente toma constantemente y que consolida, modifica, renueva o sustituye como resultado de la evaluación del proceso pedagógico.

Pero más allá de la discusión metodológica relacionada con la estructura del plan de estudios o del espacio académico, está la reflexión sobre las metodologías de la enseñanza. Los llamados métodos tradicionales, centrados en la cátedra magistral, si bien siempre tendrán un lugar privilegiado debido a tradiciones propias de la cultura académica, hoy se complementan con una buena cantidad y variedad de metodologías, en las cuales los estudiantes adquieren un papel más protagónico, y los recursos y materiales didácticos ocupan mayor relevancia. Lo aconsejable en la actualidad es recurrir a la variedad metodológica, para lo cual la creatividad y la innovación resultan fundamentales como parte del ejercicio de la docencia universitaria.

En todo caso, habrá necesidad de estructurar, de modo inicial, áreas tanto de formación abstracto-matemática, como de formación en el campo interpretativo-narrativo; además, habrá que hacerlo de un modo transversal, para cubrir la mayor parte de los planes de estudio. Hay que proyectar el desarrollo de la práctica educativa, a partir de



la formulación y resolución de problemas; lo que debe ser un ejercicio que atraviese buena parte de los currículos.

Si entendemos la relación social pedagógica como aquella interacción en la cual uno de los actores tiene, en relación con el otro, una intencionalidad formativa, la mediación pedagógica del proceso formativo constituye la razón de ser del lugar del educador en dicho proceso. Con independencia de si la formación básica del profesional que ejerce la docencia universitaria incluyó o no contenidos de pedagogía, lo cierto es que en su desempeño es necesaria la conciencia de que la mediación pedagógica debe proveer al proceso de múltiples opciones metodológicas, de búsqueda constante por introducir innovaciones y apoyarse en recursos y materiales didácticos cada vez más novedosos, útiles y versátiles, y también producir conocimiento producto de la experiencia pedagógica.

Recurrir a los métodos activos como alternativa frente a los llamados métodos tradicionales, así como también a los talleres, la metodología por proyectos, la resolución de problemas, la aplicación del arsenal de recursos que proveen las tecnologías de la información y las comunicaciones como apoyo a la enseñanza, el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y de otras mediaciones tecnológicas, las salidas de campo, el uso de aulas abiertas, y un largo listado de posibilidades, constituyen para el docente universitario en la actualidad una necesidad para mantener su práctica pedagógica abierta a la creatividad y al desarrollo de innovaciones en este campo.

EVALUACIÓN

Las prácticas evaluativas del profesorado constituyen una labor que ocupa mucho de su tiempo y son quizás una de las actividades más representativas del ejercicio de la docencia. Es importante realizar ejercicios constantes de reflexión, análisis

y valoración de las prácticas evaluativas, con el fin de plantearse nuevos retos en este terreno que, para el estudiantado, suele ser un factor de preocupación.

La evaluación del proceso seguido por el docente en desarrollo de su actividad, al frente de un determinado espacio académico, deberá contemplar una serie de aspectos que no se reducen al rendimiento académico de sus estudiantes. La evaluación del proceso pedagógico en su conjunto incluye una valoración del desempeño del docente en términos del manejo de los contenidos, de la metodología empleada, de los recursos y materiales didácticos, del soporte bibliográfico y de las relaciones maestro-alumno. También se evalúa el rendimiento de los estudiantes, para lo cual se suele recomendar la aplicación de la heteroevaluación (realizada por el profesor), la coevaluación (de los estudiantes entre sí y con el profesor) y la autoevaluación del estudiante, de acuerdo con criterios de evaluación claramente definidos y acordados previamente. Las experiencias en este campo muestran que el alumnado que se ejercita y gana experticia en la evaluación de sus propios desempeños logra altos niveles de objetividad y de calidad en las valoraciones, y un mayor compromiso con acciones de mejoramiento.

La evaluación tiene el propósito fundamental de recoger información sobre un proceso formativo en curso o finalizado, con el fin de emitir juicios de valor sobre dicho proceso, detectar logros y aspectos por mejorar, y programar en consecuencia acciones de fortalecimiento y de mejoramiento. Un gran error se comete cuando se considera que el objetivo de la evaluación es solo tomar decisiones sobre la promoción del estudiante (determinar si “ganó o perdió”). Esto desvirtúa el sentido de la evaluación como forma de valorar para mejorar el proceso formativo. La pedagogía autoritaria tradicional sustituyó el carácter fundamentalmente formativo de la evaluación, al asociarle una

ideología del premio y el castigo, y al restringir su uso para decidir sobre promoción o repitencia, con lo cual acentuó el papel de las calificaciones numéricas.

La evaluación debe ser permanente —así existen los cortes reglamentarios del calendario académico—; integral, en el sentido de no restringirse a los contenidos del programa, sino más bien abarcar otros aspectos del desarrollo de las capacidades del estudiante; cualitativa, es decir, que proporcione información amplia sobre los procesos de desarrollo, que les permitan al profesor y al estudiante trazar caminos de corrección o de afianzamiento; por último, variada y flexible, lo cual significa que se realiza aplicando diversos instrumentos de recolección de información y distintas metodologías, que incluyen desde luego las pruebas, pero que no se reducen a ellas. En síntesis, el terreno de la evaluación es propicio para el despliegue de la creatividad en el ejercicio de la docencia universitaria.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación que nació en el campo de la educación popular en América Latina y se aplica regularmente en los proyectos de desarrollo educativo y social que pretenden recoger experiencias que se consideran valiosas y que merecen ser estudiadas y socializadas. En el campo universitario tiene aún poco desarrollo, pero nadie duda de su utilidad para dar cuenta de manera organizada

de importantes experiencias llevadas a cabo en programas académicos, cuyos protagonistas quieren “dejar huella”, en el sentido de trascender la experiencia vital por la vía de ponerla como objeto de una mirada investigativa y producir un nuevo conocimiento sobre ella.

Como modalidad de investigación ubicada en el enfoque hermenéutico, con la sistematización de experiencias, los actores que han estado inmersos en un proceso formativo pretenden construir colectivamente el sentido que para ellos tuvo la experiencia vivida. Usualmente, se diseña como un proyecto específico, con roles bien definidos relacionados con los momentos de construcción de las categorías de análisis, recolección de información, utilizando por lo general técnicas cualitativas, procesamiento e interpretación y elaboración de informes, acudiendo a novedosas formas de comunicación de resultados.

Dado que los programas académicos sufren constantes cambios por las nuevas regulaciones externas o como resultado de las dinámicas propias de la construcción colectiva del currículo, la sistematización de experiencias permite registrar de manera metódica un determinado proceso y producir nuevo conocimiento sobre él; un conocimiento emanado de experiencias singulares que son objeto de reflexión, análisis e interpretación, a la luz de categorías pertinentes, con lo cual la experiencia abandona el campo de la vivencia personal y se vincula al campo de la investigación.



ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

La educación es una práctica social con una intencionalidad formativa sobre otros, es un proceso de múltiples influencias que hace parte de la socialización a lo largo de la vida, y que permite al sujeto desarrollar sus potencialidades y orientarse por los ideales y valores de la cultura. Por su parte, los que ejercen la pedagogía han ido configurando un campo de conocimientos acerca de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, con enfoques y tendencias que han originado modelos pedagógicos que orientan las prácticas de los docentes de manera explícita o implícita.

Establecer los lineamientos pedagógicos y didácticos que van a orientar los procesos de formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas conduce a reconocer la pluralidad y diversidad de prácticas y enfoques, y a hacer explícitas las concepciones filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas y políticas de la educación. Estos lineamientos brindan orientaciones generales, recogen el espíritu de diversidad, pluralidad y flexibilidad de las prácticas académicas de los programas y se enriquecen con las particularidades de las áreas de conocimiento; por tanto, no asumen las características de ningún modelo pedagógico o didáctico en particular, aunque se nutren de varios de ellos. Los siguientes lineamientos pedagógicos y didácticos fueron construidos con base en los referentes institucionales, los aportes de los proyectos educativos de las facultades y de los programas académicos, identificando las coincidencias que se encuentran entre los programas y atendiendo al principio de unidad en la diferencia. En este sentido, algunos lineamientos a tener en cuenta en la formulación de un proyecto educativo son los siguientes:

- 1) Que integre lo propio con lo moderno, lo local con lo global, y que promueva el diálogo de saberes entre diferentes cosmovisiones y culturas.
- 2) Que promueva la interculturalidad y las condiciones de equidad, lo cual quiere decir edu-

cación diversificada y flexible, que impulse un abordaje dialógico; que incentive el diálogo comprensivo entre cosmovisiones y sensibilidades diferentes; que combine recursos intraculturales e interculturales y que negocie contenidos y métodos de enseñanza, tanto endógenos como exógenos.

- 3) Que asuma el cuidado como forma de ser y estar en el mundo en relación con la vida, la naturaleza y los seres humanos. La esencia de nuestra humanidad está en el cuidado, como un modo de ser y estar en el mundo, en relación con la naturaleza y los demás seres vivos. Desde los principios del buen vivir se ha venido gestando un cambio de paradigma que se orienta hacia la re-unión del hombre con la naturaleza, una manera distinta de mirar el entorno y de pensar la intervención humana, sobre la base de relaciones de reconocimiento, respeto, convivencia y del cuidado con otras especies y con la tierra.

Desde la ética del cuidado, se fortalecen la responsabilidad y la solidaridad que nos conducen a involucrarnos y nos llevan a acoger a otros que hacen parte de nuestra vida, a los cuales debemos prestar atención, mostrar interés y participar en su cuidado. En tal sentido, es necesario proveer experiencias de aprendizaje en las que los sujetos puedan vivenciar el valor que tiene la naturaleza para su supervivencia y la vida misma, generar actitudes de respeto y cuidado, desde una perspectiva biocéntrica que nos re-une como totalidad con las demás especies, para preservar la naturaleza, valorar a las personas y aprender a salir de nosotros mismos, para compartir y colaborar con otros en beneficio de las comunidades.

- 4) Que forme seres humanos, ciudadanos y profesionales a través de la praxis. Se requiere preparar al sujeto-ciudadano-profesional a través de experiencias que posibiliten el contacto con



situaciones cotidianas, que involucren personas, temas y problemas de las localidades, de las regiones, de manera tal que pueda interesarse, desarrollar empatía y aprovechar sus conocimientos para participar con las comunidades en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas. De esta forma, al integrar la teoría y la práctica se fortalecen los vínculos y los actores reevalúan su participación, pues al ubicarse y sentirse parte de los contextos sociales, pueden percibir las posibilidades que tienen para desarrollar proyectos, generar conocimientos y aplicar sus saberes en respuesta a las necesidades de las comunidades y del país.

La praxis como actividad humana es de gran valor para la educación, pues es a través de la acción y de su reflexión como el hombre transforma la naturaleza y, a la vez, se transforma a sí mismo. La actividad tiene un carácter social en sus motivaciones y fines, moviliza e implica al sujeto en el desarrollo de su obra, lo hace parte de esta, y así los resultados de la actividad tienen un significado personal y trascendente. En este sentido, es fundamental desde los programas académicos promover un acercamiento progresivo a las realidades sociales y laborales para que los estudiantes puedan interactuar en diferentes contextos, con comunidades y otras instituciones donde puedan generarse situaciones de aprendizaje que conciten el análisis y la elaboración de propuestas para problemas reales del campo social y profesional.

- 5) Que forme seres humanos, ciudadanos y profesionales fundamentados en la autonomía, la libertad, la crítica y la democracia. Para cumplir con este propósito, la universidad pública, en ejercicio pleno de su autonomía, ha de declarar la independencia de principios para garantizar una educación social e históricamen-

te relevante, a partir de prácticas pedagógicas reflexivas y deconstructivas que promueven la crítica, la argumentación y la confrontación de ideas en espacios académicos donde los sujetos ponen a prueba sus conocimientos, saberes, capacidad de juicio, razonamiento y toma de decisiones. Cuando la universidad provee espacios para el ejercicio de las libertades de cátedra y académica, los miembros de la comunidad pueden participar activa y libremente en su proceso de formación, sin coacción alguna y expresar opiniones e interpretaciones aun cuando estas puedan ser polémicas o contradictorias. En estas condiciones, los programas académicos se abren al ejercicio de la crítica, el disenso, el análisis de los conflictos y la argumentación.

- 6) Que aporte a la formación integral del ser humano como totalidad. Desde esta concepción los programas de formación además de preparar al sujeto para el ejercicio de la profesión, centran su atención en el desarrollo de sus potencialidades en las dimensiones ontológica (ser), epistemológica (saber), axiológica (valorar), práxica (hacer) y contextual (trascender). Así, los sujetos pueden emplear sus capacidades para ser, conocer, valorar y actuar en los contextos de la sociedad donde viven y comprometerse con su mejoramiento y transformación. Además de los conocimientos propios del campo de formación, los programas curriculares deben ofrecer actividades académicas y extracurriculares que promuevan las potencialidades de los estudiantes para su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, que tengan en cuenta sus intereses y necesidades, que les permitan fortalecer la comprensión de sí mismos, de los otros y del mundo, así como desplegar sus capacidades para adquirir conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, entre otros.

- 7) Que forme profesionales idóneos, éticos y críticos en relación con el ejercicio profesional. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas y sus programas se comprometen a formar profesionales con las más altas calidades académicas y principios éticos. La idoneidad de los egresados se expresa en sus conocimientos, su capacidad de actualización y su habilidad para asumir de forma responsable las tareas que hacen parte de su labor. Además se espera de los profesionales una actitud crítica y comprometida con su profesión y actuaciones conformes a los principios éticos de la civilidad.
- 8) Que contribuya al fortalecimiento de territorios de paz, pedagogía y cultura de paz. La Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha suscrito un compromiso histórico con la paz del país, para convertirse en gestora de proyectos ambientales sustentables que mejoren las condiciones de vida de las zonas de posconflicto y vinculen a los excombatientes, a las comunidades y a la sociedad civil a programas de capacitación e incorporación laboral. Se propone generar espacios de diálogo y concertación sobre los territorios de paz, a partir de las experiencias, creencias y percepciones que tienen los ciudadanos acerca de la paz. Los principios institucionales comprometen a todos los miembros de la comunidad con el desarrollo de una cultura de paz, en la que se edifiquen escenarios para el reconocimiento y respeto del otro, la construcción de confianza y la implementación de prácticas y saberes alrededor de la paz.
- 9) Que reconozca la universalidad de la educación superior, así como la pluriversidad y complejidad del conocimiento que circula en la cultura. Es fundamental para el estudiante comprender el carácter histórico, inacabado y socialmente construido del conocimiento y los saberes, así como la inclusión de múltiples variables y dimensiones para el análisis de las problemáticas propias de las áreas de conocimiento y de las realidades sociales. La universalidad, según la Unesco, también tiene relación con las oportunidades que esta brinda para el acceso a la educación, la preparación de los sujetos para la vida en las diferentes etapas de su desarrollo, desde principios éticos que promuevan el reconocimiento de la diferencia, la inclusión, la autonomía, la solidaridad y una cultura de paz. A nivel institucional, la universalidad supone el desarrollo de redes de solidaridad y cooperación con otras instituciones educativas y de la sociedad, así como formas de gestión basadas en la responsabilidad social, la autonomía y la transparencia.
- 10) Que eduque para la comunalidad desde un sentido del “nosotros”. Desde esta concepción epistemológica, la universidad y sus programas académicos se oponen a la instrumentalización mercantilizada del conocimiento y a la cosificación del individuo; dirigen sus esfuerzos al fortalecimiento de las relaciones de solidaridad comunitaria, pero también el de la emancipación del sujeto. La comunalidad tiene un profundo significado para los seres humanos, pues es en las interacciones de la vida cotidiana donde se tejen lazos con personas, grupos, lugares y entornos que marcan las trayectorias vitales alrededor del sentido de pertenencia e identidad; esto crea una cosmovisión en la que predomina el sentido del nosotros en la actuación de los sujetos, que hacen parte de las comunidades.
- 11) Que fortalezca el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento. El sujeto toma parte en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento. De acuerdo con los enfoques constructivistas y críticos de la pedagogía, el sujeto construye su conocimiento tendiendo puentes de relaciones consigo mismo, con



otros y con las realidades históricas a las que pertenece. Los sujetos procesan los hechos y las ideas desde sus saberes y sentires con base en las experiencias de interacción con el medio natural/social/histórico, en un proceso de aprendizaje que les permite adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y formas de pensar, un proceso que dura toda la vida, que transforma y complejiza las estructuras del sujeto a partir de las interacciones que se dan en contextos situados.

A través de la enseñanza el profesor puede asumir roles de mediador y facilitador para apoyar y crear mejores condiciones para el aprendizaje, con el diseño de ambientes/situaciones o experiencias significativas que modifiquen las relaciones en el interior del aula, con el entorno, con las mediaciones tecnológicas y los saberes de la cultura. En este contexto, la comunicación ha de emplearse para promover prácticas dialogales, compartir, reconocer, intercambiar y recrear experiencias y saberes, construir consensos, provocar empatías, hacer cuestionamientos y elaborar propuestas individuales o grupales.

12. Que incentive el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la crítica y la resolución de problemas. Desde los enfoques pedagógicos constructivistas, conceptuales y críticos, se ha hecho hincapié en la capacidad que tiene el sujeto para desarrollar sus habilidades de pensamiento, en la importancia de la comprensión y los conceptos para el aprendizaje, en la necesidad de la argumentación para la crítica y de la capacidad de resolver problemas para asumir la vida cotidiana y el ejercicio de la profesión. Se ha concedido gran importancia a los conocimientos previos, a la capacidad de analizar y argumentar ideas y a las diferentes habilidades del pensamiento que favorecen la comprensión, el pensamiento crítico y la re-

solución de problemas, como observar, interpretar, analizar, inferir, evaluar, explicar, entre otras. En este sentido, es tarea de los docentes conocer las ideas previas de sus estudiantes para articularlas con los conceptos básicos de las disciplinas y los contenidos de la enseñanza; también, identificar las habilidades de pensamiento que tienen los estudiantes y aquellas que requieren desarrollar para el aprendizaje del área de conocimiento, así como los temas y problemas que van a ser objeto de estudio y de reflexión a través de la enseñanza.

13. Que lleve al reconocimiento y a la transformación de los contextos. Convertir las experiencias cotidianas de los estudiantes y los contextos (locales, regionales, nacionales y globales) en objetos de estudio e intervención es una oportunidad valiosa para el aprendizaje, dado que permite a los sujetos acercarse a las realidades y empezar a observarlas desde las perspectivas teóricas y metodológicas que brinda la academia, para efectuar análisis de sus dinámicas, identificar sus problemáticas y proponer alternativas de solución. Estos procesos educativos preparan a los sujetos para participar en diferentes ámbitos de la vida social, los ubican en el conocimiento de sus comunidades, sus intereses y problemáticas, y en la formulación y gestión de proyectos de intervención que mejoren sus condiciones, con el concurso de los miembros de las comunidades.
14. Que fundamente las relaciones sociales pedagógicas en el reconocimiento de la diversidad y el respeto mutuo. Esto sugiere modificar sustancialmente los roles de profesores y estudiantes que tradicionalmente se han caracterizado por la dominación y la dependencia, por vínculos pedagógicos transformadores que se construyen sobre la base del reconocimiento y el respeto mutuo. Si se reconoce la capacidad que tiene el sujeto para participar en los pro-

cesos de aprendizaje y en el desarrollo de sus potencialidades, el profesor tiene que ofrecer a los estudiantes oportunidades para el ejercicio de la autonomía, estrategias diversas para la comprensión de los saberes y diseñar contextos de aprendizaje que favorezcan nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento. En este sentido, Las relaciones sociales pedagógicas se hacen más flexibles, horizontales y personalizadas, para atender las necesidades e intereses de los estudiantes.

15. Que promuevan prácticas pedagógicas que hagan uso de metodologías diversas. La toma de decisiones sobre las metodologías más adecuadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere por parte del profesor la consideración de una serie de aspectos que van desde el número de estudiantes, hasta las condiciones y recursos necesarios para su implementación. Además de las clases magistrales, es frecuente en la universidad el uso de estrategias como seminarios en sus diferentes modalidades, cátedras, la participación en proyectos, talleres, prácticas, laboratorios, estudios de casos, conferencias, panel o cine foros, y el uso de recursos didácticas soportados en tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los enfoques críticos y constructivistas han propuesto además otras metodologías que favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento, actitudes para la investigación, así

como el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo de los estudiantes. Se destacan la metodología del taller, el trabajo por proyectos y la metodología de resolución de problemas. La metodología de taller promueve un proceso pedagógico y de aprendizaje en el cual los estudiantes participan activamente en el diálogo de saberes, para integrar teoría y práctica y construir conocimientos. La metodología de proyectos, vincula a los estudiantes alrededor del diseño y aplicación de una propuesta, que resuelve situaciones reales o hipotéticas, para las cuales los estudiantes, bajo la orientación del profesor, tendrán que consultar teorías, recoger información, hacer análisis e interpretaciones de los datos, verificar y evaluar sus resultados.

Estos proyectos deben ser claramente definidos en sus alcances y duración; además, es importante tener relación con los entornos y establecer conexiones entre lo académico, la vida y el mundo laboral. Por su parte, la metodología de resolución de problemas propone identificar diferentes tipos de problemas para elaborar propuestas de solución; en el proceso se definen fases para delimitar, comprender el problema, analizar sus causas o su historia, si es el caso, e identificar las posibles formas de resolución. De esta forma, plantear o resolver un problema supone aprender sobre este y desarrollar estrategias de solución e intentar alternativas novedosas.



REFERENCIAS

- Aguilar, J.F. (2000). *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Centro de Promoción Euménica y Social (CEPECS).
- Aron, R. (2004). *Las etapas del pensamiento sociológico: Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*. Madrid: Tecnos.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París: Vrin.
- Bernstein, R. (1978). *La reestructuración de la teoría social y política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Revisita Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2-3), 88-104.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Congreso de la Republica de Colombia. (29 de diciembre de 1992). "Ley 30 de 1992". Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. DO: 40.700. Bogotá, Colombia.
- Corte Constitucional. (1995). "Sentencia T-515". Magistrado ponente Alejandro Martínez Caballero. Bogotá, Colombia.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. París: Éditions du Seuil.
- Espinosa, E. (2015). Objetivos de un urbanismo sostenible. En S. Padilla y V. Fuentes (Comps.), *Revista Hábitat Sustentable II* (pp. 39-55). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Etzioni, A. (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad: propuestas desde el comunitarismo*. Barcelona: Trotta.
- Foucault, M. (2014). *Subjectivité et Vérité*. París: Gallimard, Seuil.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorottu.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (s. f.). *El buen vivir o la disolución de la idea del progreso*. Recuperado de: <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasAcostaDisolucionProgresoMx11r.pdf>
- Habermas, J. (1990). *Interés y conocimiento*. Barcelona: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1)*. Barcelona: Taurus.
- Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., López, J. y Bernal, E. (2013). *Seis condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior: flexibilidad curricular, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Convenio Andrés Bello.
- Hirshmann, A. (2014). *Las pasiones y los intereses*. Madrid: Capitan Swing S.l.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona: Trotta.
- Kant, E. (2002). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza.



- Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. *Universidad Austral de Chile*. Recuperado de <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinariedad.pdf>
- Nagel, E. (1981). *La estructura de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxfam. (2018). *Premiar el trabajo, no la riqueza: para poner fin a la crisis de desigualdad, debemos construir una economía para los trabajadores, no para los ricos y poderosos*. Oxford: Oxfam GB.
- Ramírez, A. y Sánchez, J. (2009). Enfoques de desarrollo sostenible y urbanismo. *Revista Digital Universitaria*, 10(7), 1-9.
- Rex, J. (1977). *Problemas fundamentales de la teoría sociológica*. Madrid: Amorrortu.
- Rousseau, J. (2008). *El contrato social*. Madrid: Maxtor.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. "El debate contemporáneo"* (Tomo 1). Buenos Aires: Editorial REI.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, B. de. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Universidad Distrital Francisco José De Caldas (2007). *Plan estratégico de desarrollo 2007-2016: saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y social*. Bogotá: autor.
- Wallerstein, I. (Coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (2da. Ed., Trad. S. Mastrangelo). Ciudad de México: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

EQUIPO DE TRABAJO

El presente documento, base filosófica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se construyó colectivamente por grupos representativos de la comunidad universitaria; luego fue revisado y reelaborado por el Consejo Académico y por el Consejo Superior. Destacamos el trabajo y las contribuciones en su estructuración de, entre otras, las siguientes personas: Juan Francisco Aguilar Soto, Piedad Ramírez Pardo, Ricardo García Duarte, Luis Álvaro Gallardo Eraso, William Fernando Castrillón Cardona, Carlos Javier Mosquera Suárez, Giovanni Bermúdez Bohórquez, Mario Montoya Castillo, Niria Pastora Bonza Pérez, Mariana Velasco Rojas, Luis Antonio Lozano, Yaqueline Garzón Rodríguez, Janeth Pardo Pinzón, Raúl Giovanni Bogotá, Ludy Judith Martínez, Miguel Ángel Casallas Herrera, Andrés Felipe Velasco Torres y Jazmín Márquez Ortiz.

2018