



**Prácticas democráticas, profesores universitarios y formación ciudadana:  
¿un relato por contar o una tarea por hacer?**

Carlos Fernando Echeverri Jiménez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación

Directora

Ruth Elena Quiroz Posada, Doctora (PhD) en Ciencias Pedagógicas

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Doctorado en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

<b>Cita</b>	(Echeverri Jiménez, 2023)
<b>Referencia</b>	Echeverri Jiménez, C. F. (2023). <i>Prácticas democráticas, profesores universitarios y formación ciudadana: ¿un relato por contar o una tarea por hacer?</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Grupo de Investigación Comprender Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

A mis padres, quienes acompañaron muy de cerca este proceso. A mi directora de tesis, cuya calidad humana e invaluable enseñanzas, me transformaron positivamente. A los profesores y estudiantes, con quienes aprendo cada día. A mis familiares y amigos, por su constante voz de aliento. A quienes construyen una sociedad más democrática.

## **Agradecimientos**

A mi directora de tesis, doctora Ruth Elena Quiroz Posada. Su gran calidad humana y profesional, sus enseñanzas, sus sensatos consejos, su acompañamiento y acertada orientación en este proceso de crecimiento, profesional y personal, dejan en mí una huella como profesor, como investigador y como ser humano.

A los profesores Ana Elsy Díaz Monsalve y Alejandro Pimienta Betancur, quienes nos acompañaron y aportaron en este camino, y, en general, a los profesores de la línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado.

A los egresados y estudiantes de la línea, quienes siempre nos brindaron su presencia y aportes.

A mis compañeras Mónica María Cortés Márquez y Luz Teresila Barona Villamiza, su apoyo, su escucha, sus consejos, su calidad humana, su cercanía.

A las profesoras y profesores universitarios, algunos de los cuales ocupan cargos directivos, así como a los estudiantes, de las Universidades de Antioquia, EAFIT y San Buenaventura, participantes en esta investigación, sus pertinentes aportes, su disposición y generosidad, hicieron de cada diálogo un incentivo para continuar.

A la Facultad de Educación por todo el valioso proceso de este Doctorado, su calidad académica, la cercanía y compromiso de sus directivos e integrantes del cuerpo profesoral, asistentes y secretarías, su especial apoyo en la pasantía, durante la pandemia y el gran profesionalismo en cada uno de sus procesos.

A las Universidades de Caldas, EAFIT, y Colima (México) en el componente virtual, quienes me acogieron en la pasantía, representadas, respectivamente, en los doctores Yasaldez Eder Loaiza, Mario Montoya Brand y Antonio Gómez Nashiki. En la visita a la Universidad Autónoma de Manizales, agradezco a la doctora Angélica Rodríguez. A la doctora Sandra Patricia Duque Quintero y al doctor José Manuel Franco Serrano, por la evaluación del proyecto de candidatura doctoral y las pertinentes indicaciones que nos brindaron.

A los doctores Antonio Gómez Nashiki, José Manuel Franco Serrano y a la doctora Sandra Patricia Duque Quintero, por la juiciosa evaluación de esta tesis, sus valiosos aportes y su valoración positiva sobre nuestra investigación.

A mis auxiliares de investigación, Milena Ferreri Napoli y Natalia Botero García, su compromiso y constante apoyo y a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, por permitirme contar con estas excelentes auxiliares y avalar el otorgamiento de la Comisión de Estudios, que agradezco a la Universidad de Antioquia, pues hizo posible disfrutar al máximo la valiosa experiencia del Doctorado en Educación.

Finalmente, a mis dos grandes tesoros, Francisco Echeverri y Margarita Jiménez, mis padres, fuente de amor y comprensión, quienes estuvieron conmigo a cada instante mediante sus oraciones, su voz de aliento, su oportuno consejo, su inagotable amor.

## Tabla de contenido

Introducción .....	9
Referentes conceptuales .....	17
Formación ciudadana y educación para la ciudadanía .....	21
Prácticas democráticas y modelo de democracia participativa .....	27
Dimensión jurídica, social y política del profesor universitario .....	34
Diseño metodológico.....	44
Enfoque .....	44
Delimitación espacio-temporal.....	52
Fuentes de recolección de información .....	53
Técnicas e instrumentos .....	54
Consideraciones éticas .....	60
Análisis y resultados.....	63
Caracterización de los procesos de formación ciudadana en la Educación Superior en Antioquia, Filosofía institucional y formación ciudadana: caso de la Universidad de San Buenaventura, Universidad de Antioquia y Universidad EAFIT.....	63
Universidad de Antioquia. ....	63
Universidad de San Buenaventura. ....	69
Universidad EAFIT.....	74
Formación ciudadana y educación para la ciudadanía .....	82
Las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana: estudio comparado en las Universidades de Antioquia, EAFIT y San Buenaventura .....	95
Prácticas democráticas: una comprensión a partir de los procesos de formación ciudadana y los diversos niveles de participación.....	121
Asambleas y claustros .....	129

Algunos desafíos y limitaciones .....	147
Las instancias de representación profesoral y estudiantil .....	157
Otras prácticas democráticas .....	184
Lineamientos para la formación de profesores universitarios: estrategias educativas para el fortalecimiento de las prácticas democráticas .....	208
¿Para qué unos lineamientos en la formación de profesores universitarios que fortalezcan las prácticas democráticas? .....	210
¿Cómo llevar a la práctica estos lineamientos para la formación de profesores? .....	214
¿Qué contenidos mínimos o problemáticas son relevantes para unos lineamientos en la formación de profesores universitarios? ¿Deben ser espacios de carácter obligatorio o libre participación? .....	222
¿Cómo deben estar conformados estos espacios de formación de profesores universitarios? .....	228
Reflexiones finales y hallazgos que emergen de la investigación .....	234
Conclusiones .....	256
Anexos .....	271
Referencias .....	283

## Lista de figuras

Figura 1. Fuentes de información y categorías empleadas.....	17
Figura 2. Conformación de Grupos Focales y Entrevista Semiestructuradas en UDEA.....	57
Figura 3. Conformación de Grupos Focales y Entrevista Semiestructuradas en USB.....	58
Figura 4. Conformación de Grupos Focales y Entrevista Semiestructuradas EAFIT.....	59
Figura 5. Cursos de Formación Humanística USB.....	98
Figura 6. Plan de estudios – Licenciatura en Educación Infantil USB.....	99
Figura 7. Plan de estudios Administración de Negocios Universidad EAFIT.....	103
Figura 8. Plan de estudios Ingeniería Electrónica, UDEA.....	104
Figura 9. Modelo de documento Entrevista Semiestructurada a Profesores Universitarios.....	271
Figura 10. Modelo de Consentimiento Informado.....	274
Figura 11. Códigos Grupos Focales y Entrevistas Semiestructuradas.....	277
Figura 12. Convenciones.....	280

## Resumen

La investigación “Prácticas democráticas y formación ciudadana: ¿un relato por contar o una tarea por hacer?”, indagó por la formación ciudadana en la educación superior mediante un análisis comparado en el departamento de Antioquia. Con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios, se ocupó de las categorías “formación ciudadana y educación para la ciudadanía”, “prácticas democráticas” y “dimensión jurídica, social y política del profesor universitario”. Desde el punto de vista metodológico, se enmarcó en el enfoque de investigación social cualitativa, mediante estrategias que incluyeron revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, principalmente con profesores y algunos estudiantes, pertenecientes a dos universidades privadas y una universidad pública. La investigación permite corroborar la amplitud del concepto de Formación Ciudadana, que involucra las dimensiones jurídica, social y política; permitió identificar, en las prácticas democráticas universitarias, diversos niveles de participación que conjugan formas de democracia representativa, deliberativa, participativa y de control; y, finalmente, el estudio muestra que ese profesor universitario que se vincula con el contexto, es autocrítico y capaz de escuchar al otro, y contribuye con sus prácticas democráticas al fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana, mediante ese diálogo permanente, horizontal, basado en el respeto mutuo.

**Palabras clave:** formación ciudadana, participación política, educación ciudadana, derecho constitucional, democracia, personal académico docente.

### **Abstract**

This study titled “*Democratic practices and citizenship training: A story to be told or a task to be done?*” was researched on citizenship training in university education through a comparative analysis in the Antioquia department. With the aim at contributing to strengthen university professors` democratic practices, it tackled categories like “citizen training and education for citizenship”, “democratic practices” and “legal, social and political dimension of the university professor”. Its methodology was framed within a qualitative social study using strategies such as a documentary review, semi-structured interviews, and focal groups. It targeted mainly professors and students from two private universities and one public one. This research study allowed to confirm the broad concept of citizenship training from legal, social, and political dimensions. It permitted to identify from university democratic practices diverse levels of participation combining forms of representative democracy, its deliberation, participation and control. Finally, this study shows that the university professor who is aware of his context, becomes self-critical and can listen to the other. Thus, his democratic practices contribute to strengthen citizenship training processes by means of permanent and straightforward dialogue based on mutual respect.

**Keywords:** citizenship education, political participation, civic education, constitutional law, democracy, academic faculty.



## Introducción

La investigación “Prácticas democráticas y formación ciudadana: ¿un relato por contar u una tarea por hacer?” se ocupa de interpretar la formación ciudadana en la educación superior, mediante un análisis comparado en el Departamento de Antioquia, años 1994-2019, para contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios.

Los tres objetivos específicos fueron caracterizar los procesos de Formación Ciudadana en la Educación Superior en tres universidades del Departamento de Antioquia en los años 1994-2019, mediante un análisis comparado; contribuir a la fundamentación del concepto de prácticas democráticas, teniendo en cuenta los distintos niveles de participación que corresponden al modelo de democracia participativa, a partir de la experiencia de los procesos de formación ciudadana en tres universidades del Departamento de Antioquia (Universidad EAFIT, Universidad de San Buenaventura, Universidad de Antioquia) y aportar lineamientos para la formación de profesores universitarios que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas democráticas.

Se partió de la idea de que la formación en democracia del profesor universitario ofrece una mirada de ciudadanía diferente y permite un ejercicio dialógico, horizontal, entendiendo que las prácticas democráticas y su contribución al fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana exigen articular lo que acontece dentro y fuera del aula; no se circunscribe al currículo, sino que se retroalimenta con el contexto.

Se entiende que cada institución tiene sus especificidades y es propósito, a partir del análisis comparado, promover en el mediano plazo las prácticas democráticas de los profesores universitarios; por consiguiente, se trata de una investigación del orden departamental, pues las instituciones objeto de estudio tienen sedes en Medellín y en otros municipios del Departamento

de Antioquia. Si bien existen algunos lineamientos de orden normativo, en la Constitución de 1991 y la Ley 30 de 1992, es importante examinar cómo entienden diversas universidades del Departamento de Antioquia el asunto de la formación ciudadana.

Somos profesores universitarios y es importante situarnos en nuestro contexto y aportar para transformarlo y con ello actuar en coherencia con la pedagogía crítica y con los autores que la fundamentan, tales como Freire (2005) y Giroux (2006). El nivel de formación doctoral invita a aprovechar nuestra experiencia en educación superior, en aquellos temas que nos han convocado durante varios años y hacerlo con actitud autocrítica, con el ánimo de transformar nuestras propias prácticas.

Al efectuar el planteamiento del problema de nuestra investigación, partimos de resaltar que en las prácticas de los profesores universitarios existen elementos positivos que pueden ser enmarcados como prácticas democráticas que coadyuvan a los procesos de formación ciudadana, pero igualmente existen ciertas dificultades, tanto de los profesores cuando son administrativos (¿cómo toman las decisiones?), como el profesor en relación con sus estudiantes (¿cómo llegan a establecer acuerdos?) o en sus interacciones como estamento profesoral (¿cómo tramitan los consensos y disensos?). López (2013) se ocupa de evidenciar la relevancia de los acuerdos y disensos, que implican entre otras cosas el reconocimiento del otro:

La gestión de los disensos y consensos en forma no violenta es el núcleo de sociedades que asumen la paz como forma de vida y resulta determinante en la construcción de legitimidad de las democracias (...) Hablar de diálogo como elemento central de la gestión pacífica de los disensos y los consensos en el sentido que Habermas le da al diálogo implica una acción de comunicación simétrica que supone un “trato igual, solidario que busca el bien general.

Sin embargo, estos supuestos son poco frecuentes de encontrar en nuestras realidades sociales e incluso descansan sobre la idea de la necesidad u obligatoriedad de lograr consensos. Es necesario dejar claro que no todas las dinámicas sociales exigen que la solución de los conflictos termine en consensos y, así mismo, los disensos no pueden evitarse por cuanto forman parte de la gestión cotidiana de los conflictos sociales.

Construir espacios de diálogo en medio de la asimetría de nuestras dinámicas implica asegurar escenarios de transparencia de las diferencias -en creencias, en los intereses, en las biografías- de los actores sociales y asumir la coexistencia solidaria con estas diferencias (claro bajo los límites que impone el cuidado por el otro) (López, 2013).

En la misma línea, Sartori (1994), alude a la necesidad de distinguir tres niveles de consenso: el consenso a nivel de comunidad y su creencia sobre valores, el consenso al nivel del régimen sobre las reglas del juego, y el consenso a nivel de gobierno y añade que

El consenso que verdaderamente es condición necesaria es el procedimental, el convenir sobre las llamadas reglas del juego [...] Muy diferente es el planteamiento a nivel del gobierno. Es aquí que el consenso genera disenso [...] la base y la esencia de toda democracia [está en] gobernar discutiendo [...] [en asumir] la importancia del disenso (pp. 58-59).

Conscientes de esta realidad, hemos advertido claramente que, en el ámbito universitario, si no intervenimos la causa, que son los mismos profesores, no podremos lograr aquel propósito de potenciar los procesos de formación ciudadana. Por tanto, la finalidad es promover las prácticas democráticas de los profesores universitarios en el departamento de Antioquia, entendiendo que, si bien es procedente estudiar el tema de la formación ciudadana a nivel internacional, hace falta

potenciar reflexiones que se ocupen de estudiar nuestro entorno universitario en el ámbito departamental,

Resulta pertinente y necesario emprender una investigación que permita centrarse en la relación entre prácticas democráticas y formación ciudadana, a través de un análisis comparado, por lo cual es importante que este estudio cubra tanto el ámbito de la universidad pública, como el de la privada. El punto de partida será el año 1994, con lo cual el proyecto se enmarca en vigencia de la Constitución de 1991, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, fecha en la que, además, la Universidad de Antioquia crea el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, hechos que determinan el punto de partida de este análisis. Se abarca hasta el año 2019, dada la importancia de cubrir el movimiento que tuvo lugar en 2018, cuyas reivindicaciones se enfocaron en el campo de la educación superior y teniendo en cuenta que

por la participación alcanzada en la movilización, su carácter, persistencia y conquistas, el movimiento universitario de 2018 y el Acuerdo alcanzado por este con el Gobierno Nacional ocupan, sin lugar a duda, un sitio importante en la historia de los movimientos sociales y sus conquistas en Colombia (Atehortúa, 2020, p. 161).

De allí la relevancia de evaluar esos acontecimientos, entendiendo, con base en Sarukhán (citado en Bedout, 1994), que la universidad es una institución “generadora de la inteligencia de una sociedad, es decir, de la capacidad que esta sociedad tiene para entenderse a sí misma y al entorno” (p. 231). Surge, así, la importancia de plantear como pregunta de investigación: ¿Cómo interpretar la formación ciudadana en la educación superior mediante un análisis comparado en el Departamento de Antioquia en los años 1994-2019 para contribuir a las prácticas democráticas de los profesores universitarios?

Lo anterior resulta viable dado el acercamiento al tema y es aquí donde cobra pertinencia explicar por qué este proyecto se ha denominado “Prácticas democráticas y formación ciudadana: ¿un relato por contar o una tarea por hacer?” Y es, precisamente, porque se ha trabajado con cierta vinculación al tema de la democracia y la formación ciudadana durante más de dos décadas (1997-2022), en distintos roles, tales como el ejercicio mismo de la docencia, el debate y la reflexión en Comisiones Institucionales que se han ocupado de analizar el asunto de la formación ciudadana en la universidad y actualmente la posibilidad de recoger estas experiencias y dotarlas de una fundamentación teórica y empírica a través de este proyecto, basados en el trabajo académico e investigativo que ha adelantado nuestra línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado en Educación, a través del Grupo de Investigación Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Se trata de tomar algunos elementos de la teoría democrática, para conjugarlos con los hechos y detenernos a examinar cómo es el funcionamiento del modelo democrático en el ámbito universitario. En alguna medida, se acoge la perspectiva de Sartori (1994) en tanto advierte que “una teoría completa de la democracia debe contener tanto la teoría fundante como la teoría instrumental [...] el racionalista pregunta qué es (la democracia), mientras el empirista, instintivamente, pregunta cómo funciona” (pp. 35-36).

Así, entonces, se parte de una serie de experiencias que ameritan ser revisadas, analizadas, contadas, pero, sobre todo, se quiere hacer énfasis en el reto que esta investigación plantea, en el sentido de transformar y transformarnos, aportar al mejoramiento de las prácticas democráticas en todos los espacios que habitamos, poniendo de relieve, justamente, el rol de los profesores universitarios.

El acercamiento previo a las instituciones en las cuales se llevó a cabo la investigación, en las cuales se ha ejercido la docencia, y el hecho de contar con el aval de los directivos de las facultades o escuelas en las cuales se adelantó el estudio, son factores que coadyuvaron a la investigación, la cual se enmarca en el enfoque cualitativo; implicó el análisis de información documental, acudiendo a fuentes primarias tales como documentos institucionales, normas, sentencias de la Corte Constitucional y fuentes secundarias plasmadas en libros, revistas, bases de datos y documentos impresos y en formato electrónico.

Se hicieron entrevistas semiestructuradas y se conformaron grupos focales con participantes pertenecientes a las Universidades de Antioquia, EAFIT y San Buenaventura, algunos de los cuales ocupan cargos de dirección o administración académica. La información recopilada se condensó luego en un cuadro comparativo, a partir de tres categorías (formación ciudadana, prácticas democráticas, y dimensión jurídica, social y política del profesor universitario), lo que permitió organizar y cruzar la información, y facilitó el proceso de análisis y conclusiones de la investigación.

Respecto a dichos resultados, la investigación corrobora la amplitud, importancia y significación del concepto de *formación ciudadana*, más amplio que el de *educación para la ciudadanía*. Se advierte que en la Universidad de San Buenaventura, la dimensión jurídica y, en general, la dimensión más formal, si se quiere, de la formación ciudadana, se hace presente a través del ciclo de formación humanística, bastante completo, y a ello contribuye la existencia de un centro que tiene dicho propósito, denominado Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos –CIDEH–. Sería importante pensar en que las diversas universidades contaran con una estructura académico-administrativa similar, que permita apoyar este tipo de programas.

La Universidad EAFIT, por su parte, ofrece una materia que debe ser matriculada por los estudiantes de los diversos pregrados de la institución, y se complementa, además, con una oferta que comprende varias alternativas, en la que los estudiantes deben tomar un curso adicional, todo lo cual contribuye a integrar su formación humanística.

La Universidad de Antioquia cuenta con un único curso, concebido para los estudiantes de los diversos pregrados. Por otro lado, como institución pública, se destaca en cuanto al amplio número de espacios y formas en las que las dimensiones social y política de la formación ciudadana hacen presencia, a través de instancias, como asambleas, claustros, semilleros, expresiones culturales, entre otros espacios donde profesores y estudiantes se encuentran, en escenarios que propician el diálogo entre pares, e incluso la construcción colectiva de ciertas discusiones y decisiones que buscan incidir en el rumbo de la institución. Los participantes aportan una serie de ideas, bastante propositivas, para introducir cada vez más criterios democráticos, al interior de estas instancias.

En la Universidad EAFIT se encuentran ciertas transformaciones, a partir de programas como “Ser pilo paga”, que han favorecido el ingreso y la conformación mucho más plural de estudiantes, lo que ha enriquecido los debates, fortaleciendo esa dimensión social de la formación ciudadana, con ese mayor pluralismo, como elemento a reivindicar. En lo que atañe a la Universidad de San Buenaventura y la dimensión social, un elemento de la mayor importancia, que todos coinciden en destacar, consiste en la conformación multidisciplinaria no solo del equipo docente, sino de los estudiantes que participan en el ciclo de formación humana.

En las tres universidades que fueron parte de esta investigación se identificó la existencia de prácticas democráticas, con diversos grados o niveles de participación, que, en conjunto, son constitutivos de un concepto de prácticas democráticas que resulta acorde con el modelo de

democracia participativa, entendiendo que dicho modelo implica complementariedad entre formas de representación, deliberación, participación y control. El llamado, finalmente, consiste en profundizar las prácticas democráticas en aquellos lugares en los que ya están instaladas, consolidarlas donde apenas comienzan a desarrollarse y lograr cierta transición en aquellas instancias en las que se pueda sentir que la democracia no ha tenido lugar.

Respecto a los lineamientos para diseñar escenarios de formación ciudadana dirigidos a profesores universitarios que permitan fortalecer las prácticas democráticas, implican la reflexión acerca del para qué, el cómo, el carácter obligatorio o libre participación y la relevancia de la interdisciplinariedad de quienes asistirán a estos espacios de formación, entendiendo, además, que habrá de ser una relación horizontal, siendo uno de los principales hallazgos de este proceso investigativo la forma como el profesor universitario ha de encarar estos espacios.

En efecto, es fundamental lograr un equilibrio entre el deber de no omitirse y el respeto a las opiniones del otro, reivindicando el valor de la palabra, del pluralismo, de la interacción horizontal, dado que lo social propicia lo político y puede incidir en la reconfiguración de lo jurídico. Entender ese potencial transformador de la Educación, a partir de la forma como se articulan las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana, mediante las prácticas democráticas que deben potenciarse, constituye el principal aporte de esta investigación, que nos deja como tarea por hacer precisamente ese compromiso de aportar a la construcción de unas relaciones cada vez más democráticas con el otro, basadas en el respeto, en el reconocimiento de la diferencia y en el valor del pluralismo, sin duda uno de los principales pilares en los que se asienta pilares en los que se asienta una sociedad democrática.



### Referentes conceptuales

Para proponer esta investigación se revisó el estado del arte en la materia, para lo cual iniciamos consultando bases de datos que incluyen investigaciones, libros y artículos de revistas científicas donde se aborda la discusión sobre democracia, formación ciudadana, ciudadanía, educación para la ciudadanía y prácticas democráticas. Dado que nos interesaba específicamente avanzar en identificar estudios comparados, procedimos a rastrear algunos que pudieran ser relevantes en el ámbito internacional, donde se destaca el trabajo que se desarrolla la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Ahora bien, entendiendo que nuestra preocupación esencial eran las prácticas democráticas en el Departamento de Antioquia enmarcadas en el ámbito universitario, quisimos hacer una aproximación a las investigaciones de la línea del Doctorado en Educación y de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

**Figura 1.** Fuentes de información y categorías empleadas.

<b>TIPOS DE FUENTES CONSULTADAS</b>	<b>CATEGORÍAS EMPLEADAS</b>	<b>IDIOMAS CONSULTADOS</b>
Bases de datos bibliográficas. Permitieron examinar investigaciones, libros y artículos de revistas científicas. La búsqueda inicial adelantada con los recursos de información de las bases de datos del sistema de	-Democracia -Prácticas Democráticas -Ciudadanía -Formación Ciudadana	-Español (principalmente) -Inglés -Italiano

<p>bibliotecas de la Universidad de Antioquia se complementó y fortaleció con la con pasantía en la Universidad de Caldas y Universidad EAFIT, aprovechando las respectivas bases de datos institucionales, para, de este modo, complementar el trabajo inicial adelantado en la Universidad de Antioquia, donde fue decisivo el repositorio de la Facultad de Educación.</p>	<p>-Educación para la ciudadanía -Democratic Practices -Citizen Participation -Democrazia</p>	
---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito internacional, se destaca el trabajo que se desarrolla la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, que a su vez está afiliada al World Council of Comparative Education Societies.

Encontramos algunas elaboraciones que ofrecen interesantes elementos conceptuales sobre el desarrollo epistemológico de la educación comparada y la construcción metodológica que supone la comparación en la investigación educativa. Tales estudios abordan cuestiones como la educación superior a distancia en Estados Unidos y Canadá (Salinas y López, 2010, pp. 189-218), el financiamiento de la educación superior pública en México y España (Soto, Miranda y González, 2010, pp. 133-187), entre otros.

Ahora bien, dado nuestro enfoque en las prácticas democráticas universitarias en el Departamento de Antioquia, procedimos a hacer una aproximación a las investigaciones de la línea del Doctorado en Educación y de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Pudimos constatar que existen interesantes estudios sobre democracia, pero ninguno de ellos desarrolla un análisis comparado acerca de las prácticas democráticas en educación superior en el Departamento de Antioquia.

Rastreamos en total 708 registros, que condujeron a seleccionar aquellos trabajos de investigación de maestría que correspondían a estudios de caso múltiple o colectivo. Pudimos identificar aquellos de mayor cercanía a nuestro objeto de investigación, para lo cual destacamos ocho trabajos de investigación, de los cuales resaltamos dos que encontramos de especial relevancia y ameritan ser nombrados con algún detenimiento, en tanto resultan pertinentes para nuestro propósito investigativo.

La primera investigación se denomina “El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales. Análisis de tres instituciones educativas en Medellín y Antioquia” (Patiño, 2017). En esta se hace una caracterización de Medellín y de las zonas donde están situadas las instituciones educativas que son objeto de estudio, brindando un excelente referente. Se trató de una investigación de corte cualitativo-exploratorio, de observación directa participante y no participante, metodología de estudio de casos por conveniencia (no probabilístico) significativo-no representativo, tipo de estudio donde la validez de la muestra no radica en su representatividad empírica sino en las reflexiones conceptuales que puede suscitar.

De allí pudimos extraer algunos elementos que tuvimos en cuenta en nuestra investigación, que también quiso priorizar el valor de las reflexiones y aportes que nos ofrecían los participantes en el estudio, más que el número en términos de representatividad.

En la investigación que destacamos (Patiño, 2017), se utilizaron como herramientas de recolección de la información la observación participante y no participante, la entrevista no estructurada en profundidad abierta, la encuesta, los talleres, el registro fotográfico y la cartografía social.

En segundo lugar, conviene mencionar la investigación denominada “El gobierno escolar: hacia la construcción de comunidades educativas democráticas” (Jaramillo, 2000), la cual se inscribe dentro del enfoque sociológico de la Investigación Acción Participación. En tal sentido, se asume que las comunidades educativas no son simples objetos de estudio, sino que son los actores sociales directamente implicados en el problema quienes pueden identificar las falencias de sus instituciones y proponer alternativas para su mejoramiento cualitativo, de manera que un enfoque como este no busca simplemente observar y describir, sino acompañar a las comunidades educativas y a sus gobiernos escolares para corregir, conjuntamente, aquellos desaciertos que les impiden convertirse en centros educativos con calidad desde una perspectiva democrática y participativa.

Esta investigación nos condujo a destacar la importancia que debe tener en nuestro estudio la voz de los profesores universitarios que desarrollan su labor en las instituciones objeto de investigación,

En esta segunda investigación que consideramos pertinente poner de relieve (Jaramillo, 2000), el análisis se orientó por una lectura hermenéutica del currículo, en sus niveles maso, meso y micro. Si bien nuestro proyecto no adopta propiamente el enfoque de la Investigación Acción

Participativa, cabe destacar la importancia que revisten esas voces de los actores sociales que integran las instituciones y conocen de manera directa sus problemáticas, características, potencial, su contexto, asuntos de gran relevancia en la investigación y que en esa medida confieren pertinencia a este estudio.

Centrados ahora en el proyecto de investigación, es pertinente señalar que se fundamenta en tres referentes conceptuales: la “distinción entre formación ciudadana y educación para la ciudadanía”, el concepto de “prácticas democráticas” en el marco del modelo de democracia participativa y la “dimensión jurídica, social y política del profesor universitario”.

### **Formación ciudadana y educación para la ciudadanía**

Cortina (1998) destaca que el concepto de ciudadanía

tiene en su origen una doble raíz, la griega y la latina. Esta doble raíz, más política en el primer caso, más jurídica en el segundo, puede rastrearse hasta nuestros días en la disputa entre distintas tradiciones, como la republicana, la liberal, la propia de una democracia participativa y de una representativa (p. 36).

Haciendo un recorrido por esos diversos aspectos de la ciudadanía a los cuales alude Cortina (1998), puede mencionarse, en primer lugar, el concepto de ciudadanía como participación en la comunidad política, en el que se concibe al ciudadano como aquel que se ocupa de las cuestiones públicas, para lo cual resulta esencial el uso de la palabra, del discurso. Añade que es necesario “poner en la práctica las condiciones para que esa participación sea significativa” (p. 53), lo cual tiene que ver con el poder de decisión.

Una segunda concepción entiende la ciudadanía como estatuto legal; ciudadano es aquel que actúa ceñido a la ley, esperando, a su vez, la protección de la misma; aquí la ciudadanía es un

estatuto jurídico, la ciudadanía se concibe ante todo como una base para reclamar derechos, más que una exigencia de implicación política.

Desde otra perspectiva, se alude a la ciudadanía social, punto en el cual Cortina (1998) precisa que, tal como Marshall concibe el concepto, es ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales) en los que insisten las tradiciones liberales, sino también de derechos políticos (participación política) en los que insisten los republicanos y además de derechos sociales (como los relacionados con el trabajo, la educación, la vivienda, la salud, etcétera).

La autora incluye en su análisis el concepto de ciudadanía económica, señalando al respecto que aplicar el “principio ético al mundo de la economía y la empresa exige que todos los afectados por la actividad empresarial sean considerados como «ciudadanos económicos», cuyos intereses es preciso tener dialógicamente en cuenta en la toma de decisiones” (Cortina, 1998, p. 100).

Alude también a una ciudadanía civil, pues destaca la importancia del concepto de opinión pública crítica como ejercicio de la ciudadanía. Así mismo, aborda el problema de la ciudadanía intercultural, ya que sugiere que es papel del Estado propiciar “un espacio público autónomo en el que entablen un diálogo abierto los diferentes grupos culturales” (Cortina, 1998, p. 216).

Adicionalmente, para una adecuada comprensión de estos procesos de formación ciudadana en el ámbito universitario, resulta de gran utilidad la distinción epistemológica entre “*educación para la ciudadanía*” y “*formación ciudadana*” que viene desarrollando el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, en su línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas, distinción que no sólo permite delimitar, en términos epistemológicos, dos campos de conocimiento, sino que además reviste un impacto significativo en cuanto a los efectos que implica asumir una u otra perspectiva.

En tal sentido, para evidenciar el tipo de relación que se gesta entre profesores y estudiantes al asumir uno u otro enfoque (formación ciudadana o educación para la ciudadanía), autores como Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta (2011) establecen un contraste entre la *educación para la ciudadanía –EpC–*, que implica unas relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes y la *formación ciudadana –FC–*, que parte del “principio de isegoría o igualdad de los ciudadanos en los espacios de aparición” (p. 223). Añaden que

La diferencia entre la FC y EpC no se queda en una cuestión de preferencia semántica para significar lo mismo [...] no se reduce a que en Europa, y en particular en España, se privilegie el uso de EpC mientras que en América Latina, por ejemplo en Argentina y en Colombia se hable de formación ciudadana [...] hay una diferencia epistemológica entre FC y EpC, no en el sentido de defender un estatuto disciplinar para cada significante, sino en su configuración como campos de conocimiento [...] este planteamiento no se agota con la discusión académica que desde tiempo atrás busca definir y delimitar los conceptos de educación y formación, aunque no se desconoce la ligazón entre estas dos discusiones (Benjumea, et al., 2011, pp. 220-221).

La educación para la ciudadanía está caracterizada por una relación asimétrica entre profesor y estudiante, donde el primero supone la corrección política de su posición, dando lugar a un “ciudadano instituido”, instaurado de forma vertical, con prevalencia del discurso del profesor en el aula, sin dar espacio adecuado y suficiente para el debate, el argumento, el contraargumento, el disenso.

*La educación para la ciudadanía*, refiere a una serie de dispositivos y estrategias [...] como proceso intencionado cuya finalidad es favorecer la introducción de los “recién llegados” a un mundo en el que compartirán con los otros seres humanos que ya estaban en él (Arendt,

2007, p. 57) [...] se espera que sus actuaciones deriven de los conocimientos que la sociedad les tiene como legado, junto a una historia y un territorio compartidos [...] que “dan forma” al ciudadano que podríamos llamar *instituido*.

La formación ciudadana se concibe como un *proceso* en que el sujeto adquiere una serie de conocimientos [además actitudes, procedimientos] y desarrolla habilidades que entran a formar parte de su ser, en un terreno más allá de lo instituido [...] Más allá de los escenarios educativos, la formación ciudadana reclama un *espacio de aparición* no determinado por los objetos, las normas y las tradiciones, sino por la posibilidad de hablar, el gusto de escuchar entre pares y la posibilidad de emprender acciones conjuntas (Mesa y Benjumea, 2011, p. 3).

Benjumea et al. (2011), situados a partir de la perspectiva de Arendt, advertirán que la formación ciudadana fluye en el “*entre nos*” y, en consecuencia, lejos de apuntar al logro de un resultado específico, predefinido y orientado por un perfil, “la formación ciudadana es un proceso permanente de aprendizaje que no está agenciado ni determinado por una institución particular, sino que está conformado por una trama de aprendizajes que se dan en todos los espacios de aparición” (p. 219).

Un resultado importante que se deriva de lo anterior es que un ejercicio de formación ciudadana, entendido en estos términos, resulta mucho más consecuente con la posibilidad de construir mediante el diálogo horizontal, basado en el reconocimiento del otro como sujeto, entendiéndolo como un sujeto político activo; en el sentido que reclama Galeano (2011)

es necesario [...] replantear las relaciones del docente universitario con el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que se sustente desde el conocimiento mediador y no sólo desde el profesor como referente de autoridad o de los estudiantes como referentes de



pasividad y obediencia [...] En la educación integral la verdad estará dada por las competencias para argumentar, discutir, investigar [...] de lo contrario, la formación integral será sólo una promesa (p. 67).

En términos conceptuales, entonces, es pertinente resaltar que a ese *ciudadano instituido*, propio de la educación para la ciudadanía, pasivo, receptor de información, heredero de un legado o discurso institucional, con un acento cívico y jurídico diseñado para recién llegados, se opone la idea de *ciudadano instituyente*, propio de la formación ciudadana, que emerge cuando nos aparecemos unos a otros, como sujetos políticos activos, precursores, en un espacio horizontal que invita al diálogo entre pares y a la posibilidad de emprender acciones conjuntas, con lo cual la perspectiva de la formación ciudadana conlleva una forma más horizontal de entender la *relación entre profesor y estudiante*, un *descentramiento* del discurso del profesor, *del espacio mismo del aula y del currículo formal*, a la vez que supone un *tránsito de lo instituido a lo instituyente*, recalcando el carácter de estudiante y profesor como sujetos que *permanentemente y conjuntamente se forman*.

He ahí el sentido e importancia de favorecer procesos de formación permanente, de estudiantes y profesores universitarios, que implica reconocerlos como sujetos activos, y poner en evidencia el necesario *equilibrio entre las dimensiones jurídica, social y política que el concepto de formación ciudadana encierra*. Ello, además, nos vincula con el concepto de ciudadanía, en un sentido que implica el reconocimiento del otro. En términos de Hurtado y Naranjo (2002),

unas nuevas ciudadanías, que en nuestro contexto hemos llamado *ciudadanías mestizas*, no hablan únicamente de derechos o de la estructura formal de una sociedad; indican, además, *el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros* como sujetos con intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas (p. 158).

En consecuencia, interpretar la formación ciudadana en la educación superior exige comprender esas claras apuestas que van más allá del currículo formal, desbordan el espacio del aula y superan cualquier perspectiva reduccionista o normativa, para dar paso a la posibilidad de enriquecerse con los procesos jurídicos, sociales y políticos que conducen a mirar asuntos tales como las relaciones de poder dentro y fuera del aula, la toma de decisiones, los procesos de participación, la importancia del contexto como escenario de actuación de tiempo y espacio y que determinarán esos múltiples “*espacios de formación ciudadana*” que estudiantes, profesores y directivos universitarios identifican.

Justamente, en relación con la importancia del contexto, es pertinente la advertencia de Díaz y Quiroz (2005), cuando formulan una propuesta pedagógica orientada a la formación integral, que parte precisamente de reconocer nuestras propias realidades, ya que pese a que Colombia es una nación rica en recursos naturales, existen contradicciones y situaciones conflictivas desde el plano de las relaciones sociales, que exigen generar conciencia sobre la necesidad de propiciar cambios en las condiciones concretas de existencia:

Solamente con una visión crítica e integradora de la sociedad, podrán sus diversos sectores articularse al proceso económico y político con una actitud propositiva, comprometidos con la construcción gradual de este cambio y que, trabajen de manera consistente en el reconocimiento y generalización de los derechos económicos, sociales, culturales y científicos (Díaz y Quiroz, 2005, p. 60).

Como puede constatarse, el concepto de formación ciudadana ofrece una perspectiva mucho más amplia que el de educación para la ciudadanía, en cuanto a sus propósitos, los espacios en los que tiene lugar, así como el tipo de interacción que se genera entre profesores y estudiantes.

### **Prácticas democráticas y modelo de democracia participativa**

Sartori (1987) menciona tres dimensiones de la democracia: como principio de legitimidad, como sistema político y como ideal, y señala que es, antes que nada, un ideal. Si nos ocupamos de la reflexión sobre la democracia vista como fin, esto es, el ideal de vivir en democracia, se pone de relieve la importancia que revisten las prácticas democráticas, concepto al que inicialmente pudiéramos aproximarnos partiendo de la idea anglosajona de “*democratic practices*”, que, aplicada en el campo de la Educación, implica entender que las instituciones educativas son parte de la sociedad, no se pueden considerar aisladas de ella y en esa relación con la sociedad, se espera que al final de un proceso educativo democrático los individuos estén preparados para ser tolerantes, conocer sus responsabilidades, respetar las diferentes opiniones, saberse integrar, trabajar en equipo, participar en los procesos de toma de decisiones y acatar las decisiones tomadas por la mayoría (Yirci, 2012).

En consonancia con ello, es preciso reconfigurar este concepto, toda vez que, por supuesto, estamos ubicados en un contexto distinto al anglosajón, situados en el caso colombiano, regidos por la Constitución de 1991, la cual adopta un modelo de democracia participativa, que nos exige una fundamentación del concepto de prácticas democráticas que sea adecuada a ese modelo. En tal sentido, acogemos el llamado que hace Chinchilla (1991) cuando propone que

Toda Constitución requiere de una teoría constitucional adecuada a su naturaleza, a su estructura, a su contenido y a su función, para que el articulado codificado en ella pueda tener un significado coherente y lúcido, y pueda servir, entonces, como instrumento para el operador jurídico.

Sólo una teoría constitucional construida alrededor de una determinada Constitución y anclada profundamente en ella, permite que ésta sea comprendida, interpretada y aplicada con alto grado de racionalidad y consistencia.

[...] Una lectura cuidadosa de la nueva Carta colombiana nos revela que ella contiene algunos triunfos políticos importantes [...] pero también nos revela que tales triunfos corren peligro de sucumbir [...] es la teoría constitucional apropiada el único instrumento que podemos ensayar para conjurar este peligro (pp. 7-8).

Llevado al ámbito de la democracia, un peligro inicial consistió en considerar el modelo de democracia participativa, ínsito en la Constitución de 1991, como una clase de superación de la democracia representativa, presente desde la Constitución de 1886. Una adecuada conceptualización permitirá, sin embargo, establecer las relaciones entre representación y participación, que se entretujan en el marco de la Carta Política de 1991, para lo cual es pertinente partir de algunos teóricos clásicos de la democracia, desde sus formas representativas, hasta entender los rasgos que dan sentido y orientación al modelo vigente actualmente en Colombia, en el marco de la actual Constitución.

Desde luego, si nos situamos inicialmente y de manera específica en el campo de la democracia representativa, descubriremos en Sartori (1994) su clara apuesta “en defensa de la representación política”, al punto de señalar que “la democracia indirecta, es decir, representativa no es solamente una atenuación de la democracia directa; también es su correctivo” (p. 141). Por tanto, en sus términos, una rigurosa reflexión sobre la democracia pasa por tener en cuenta fundamentalmente los elementos propios del modelo de representación.

No obstante, el modelo que propone la actual Constitución, si bien preserva la importancia de la representación, añade algunos elementos directamente vinculados con las formas de

democracia semidirecta, entendiendo que en el contexto colombiano la propia Corte Constitucional ha señalado que “el fortalecimiento y la profundización de la democracia participativa fue el designio inequívoco de la Asamblea Nacional Constituyente [...]” (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-180-94), asunto en el cual la Corte Constitucional ha continuado con algunos desarrollos que la conducen a señalar que “la democracia participativa supone una tendencia expansiva. Esta característica significa que el principio democrático debe ampliarse progresivamente a nuevos ámbitos y hacerse cada vez más vigente” (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-179-03).

En esa medida, se conjugan dos elementos que también hacen presencia en la reflexión de Sartori (1994), justamente cuando plantea que “la experiencia histórica ha producido y ensayado dos tipos de democracia: la democracia directa o, vale decir, democracia como participación; la democracia indirecta o, por así decirlo, democracia representativa” (p. 137), y añade que la primera es un ejercicio propio y directo del poder, un régimen fundado sobre la participación de los ciudadanos en el gobierno de la *polis*, en tanto que la segunda se funda en los mecanismos representativos de transmisión del poder y conlleva, ante todo, un sistema de control y limitación del poder (Sartori, 1994). Respecto a la primera de ellas, es oportuno evocar aquellas ideas expuestas por Rivero (2000), cuando destaca:

En los lejanos tiempos de la Atenas de Pericles la participación política tenía un significado principal bien definido y preciso [...] En palabras de Aristóteles, ciudadano era aquel susceptible de ocupar un cargo público. De manera más descriptiva, era ciudadano quien en uso de su *parresía* (libertad del lenguaje), *isonomía* (igualdad ante la ley) e *isegoría* (igualdad de acceso y palabra en la Asamblea), en el *ágora* (Asamblea), participaba del gobierno de la ciudad (p. 208).

Otros enfoques muestran que el espectro es bastante amplio y comprende diversas formas de entender la democracia e incluso evidencian que, para referirse a ella, “se ha empleado un gran número de términos: democracia moderna, democracia representativa, democracia parlamentaria, democracia pluralista, democracia constitucional, democracia liberal” (Mouffe, 2012, p. 19), a lo que cabe añadir democracia semidirecta, democracia participativa, democracia deliberativa, democracia integral, bajo el supuesto de que “la democracia es participación o no es nada” (Gaviria, 2020, p. 104).

A lo anterior cabe sumarle una serie de elementos que retroalimentan y dinamizan la teoría de la democracia, tales como los concernientes a la *democratización en escenarios distintos de los políticos*, la discusión misma sobre *democracia política, social y económica* que insinúa Sartori (1994, pp. 5-8), si bien postula que “la primera es *condición necesaria* de las otras. Las democracias en sentido social y/o económico amplían y complementan la democracia en sentido político” (Sartori, 1994, p. 8).

A ello se aúna la importancia de comprender el *papel del “ciudadano vinculado al territorio”*, que contribuye al *fortalecimiento de la democracia* (Gutiérrez, 2011, p. 25), las *expresiones de democracia no reglada o espontánea*, respecto a lo cual es crucial el llamado de Uribe de Hincapié (2002), en el sentido de que “es en la esfera de lo societal, no constitucionalizada ni formalizada, y en buena medida preconstitucional, donde se advierte un mayor dinamismo y quizá una forma de acción política con mayor capacidad de movilización” (p. 202), elemento que resulta importantísimo, por cuanto la democracia debe ser una toma de decisiones permanentes y, en cierto sentido, una actitud o una forma de vida que permite ser democrático en el trabajo, en la escuela, en el hogar.

Por otra parte, conviene incluir las elaboraciones acerca de la *democracia deliberativa*, respecto a la cual, autores como Nino (1997), Habermas (1998), Elster (2001) y Gargarella (2011), servirán de fundamento a Díaz (2014) para sintetizar sus alcances “a partir de esta idea básica: para que una decisión sea legítima en términos democráticos, resulta insuficiente el simple apoyo mayoritario [...] es necesario que tal decisión haya sido precedida de una discusión pública, racional e incluyente” (p. 33).

Cabe añadir un elemento en el cual es contundente Gargarella (2011), cuando precisa que “la concepción deliberativa de la democracia es una postura anti-elitista porque rechaza el criterio según el cual alguna persona o grupo de personas se encuentran particularmente capacitadas para decidir en nombre de los demás” (p. 138).

Finalmente, es de indiscutible relevancia el debate sobre la relación entre constitucionalismo y democracia, que, en el marco de un Estado Constitucional y Democrático de Derecho, definido por la Constitución de Colombia en 1991 como Estado Social de Derecho, es acertadamente delineado por Uprimny (2006) cuando advierte:

Hay aspectos que no deben ser debatidos ni decididos en el proceso democrático, por cuanto constituyen las reglas mismas del juego democrático [...] Como es obvio, ese garante del cumplimiento del juego democrático no puede a su vez pertenecer a las mayorías, pues precisamente pretende controlarlas. Debe ser un órgano independiente, esto es, algo parecido a un tribunal constitucional [...] Por ende, si bien no tiene un origen democrático, el juez constitucional cumple un papel democrático esencial, en cuanto es el guardián de la continuidad del proceso democrático.

La anterior justificación del control constitucional se vincula, además, a la importancia que tienen los derechos fundamentales en una sociedad democrática [...] En consecuencia, si los derechos fundamentales son tanto presupuestos procesales como materiales de la democracia, es obvio que deben ser garantizados, independientemente de la opinión de las mayorías (pp. 176-177).

En esa medida, desde la perspectiva del Estado Constitucional, los derechos fundamentales son contra-mayoritarios, es decir, tienen una mayor estirpe, que hace que no puedan depender de las decisiones democráticas mayoritarias, pues como lo deja ver Chinchilla (2020),

Los derechos fundamentales vienen a ser el supremo poder de reclamación moral que una persona puede hacer a la comunidad política a la que pertenece. Por lo tanto, afirmar que se tiene un derecho fundamental, es aducir una razón que prevalece sobre las demás consideraciones político-jurídicas, es esgrimir el argumento de mayor peso y frente al cual todos los demás palidecen (p. 390).

En tal sentido, las prácticas democráticas no están al margen del reconocimiento de las garantías, los derechos y las libertades que encierra y comprende el constitucionalismo, sino que logran compaginarse y hacer parte integrante y dinamizadora de ese modelo de Estado Constitucional y Democrático de Derecho, de ese Estado Social de Derecho que, en el caso colombiano, conducirá a examinar, en esta investigación, de qué manera en las prácticas democráticas universitarias aparecen o se entretajan esas relaciones entre representación, deliberación, participación y control, que no son excluyentes, sino que necesariamente convergen con la garantía de los derechos fundamentales.

Conviene avanzar en el examen de esas diversas prácticas democráticas, que seguramente conjugan diversos niveles de participación, lo cual cobra sentido y relevancia precisamente por



cuanto “la participación puede contribuir a crear mejores ciudadanos y quizá simplemente mejores individuos” (Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 133). Por tanto, situados en el campo de la educación, señalará Bolívar (2016),

entendemos la democracia, en sentido fuerte, como un modo de vida que reclamaba Dewey, definido por un ideal no del todo realizado y con unos valores que deben informar todos los ámbitos (sociales, escolares y personales), en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes [...] Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles (p. 71).

Así, la adecuada comprensión del alcance y significado del modelo de democracia participativa y de los distintos niveles y formas de participación que involucra, constituye una premisa necesaria para la fundamentación adecuada de un concepto de *prácticas democráticas*, que sea acorde al modelo de democracia participativa plasmado en la Constitución de 1991.

En concordancia, se definen las prácticas democráticas como aquel conjunto de actividades, experiencias y relaciones entre sujetos, que, a través de un permanente diálogo horizontal, permiten dar cabida tanto a los consensos como a los disensos, en múltiples escenarios que conjugan distintos niveles de participación, unos más cercanos a la democracia representativa y otros más próximos a la democracia directa, pasando por algunas formas de participación control, o expresiones de democracia deliberativa. Estas prácticas democráticas en el ámbito universitario, comprenden diversos escenarios, tales como el aula (cuando profesor y estudiante acuerdan reglas de juego, cuando se posibilitan entornos para dialogar, disentir, argumentar), la institución educativa (cuando se eligen órganos de representación de estudiantes y profesores, cuando se participa en discusiones y decisiones que marcan el rumbo de la institución) e incluso tienen lugar fuera de ella (cuando se interactúa con la sociedad mediante actividades de servicio, proyección y extensión universitaria o

cuando se acude a las calles para liderar y participar en las transformaciones sociales que el contexto reclama).

### **Dimensión jurídica, social y política del profesor universitario**

Reflexionar sobre democracia y formación ciudadana, incorporando las dimensiones jurídica, social y política del profesor universitario, implica asumirlo como un sujeto que no es ajeno a las características, las problemáticas y los requerimientos propios de su entorno. Para efectos de esta investigación, se entiende por profesores universitarios aquellos que desarrollan actividades misionales al interior de las Universidades, a través de la docencia, la investigación o la extensión e incluso actividades de administración académica.

Esos profesores ejercen una serie de derechos, que también están llamados a garantizar a sus colegas y estudiantes (dimensión jurídica), establecen una constante interacción con sus colegas directivos, con los funcionarios administrativos, con sus estudiantes, todo ello en los más diversos espacios (dimensión social) y participan directamente o a través de sus representantes en la toma de decisiones al interior de la institución (dimensión política).

Ello exige reconocer la existencia de distintas posiciones, miradas, perspectivas, concepciones, dada la naturaleza eminentemente social y política de su labor, lo cual se hace evidente cuando, por ejemplo, diversos sectores de la sociedad evalúan ese papel social y político del profesor universitario, por ejemplo, cada vez que ese profesor se asume como sujeto político que toma parte activamente en diversas expresiones, movimientos, marchas, manifestaciones y espacios democráticos, cuando participa en debates jurídicos, aporta argumentos políticos, interviene en organizaciones políticas, entre otros.

Lo anterior está propiciado incluso por esa diversa composición de los profesores universitarios, que se ocupan de abordar asuntos concernientes a la formación ciudadana. En efecto, esta investigación ha permitido conocer el perfil, además de las diversas apreciaciones, de gran parte del equipo de profesores que orientan esos cursos, de quienes han participado en el diseño de los mismos, en la discusión sobre la forma como ha de entenderse ese asunto en el ámbito universitario, así como aquellos profesores que en diversas asignaturas plantean asuntos relacionados con la discusión sobre la ciudadanía, los derechos, etcétera.

Al respecto, es posible señalar, en primer lugar, que ha habido una evolución, que permite constatar que si bien en un comienzo estos cursos estaban asignados fundamentalmente a quienes cuentan con una formación en Derecho, en la actualidad se mantiene la participación de quienes cuentan con esta formación de pregrado, pero se ha abierto a profesionales de otras áreas dentro de las Ciencias Sociales. Pueden encontrarse importantes niveles de formación, con posgrado en diversas áreas del conocimiento, principalmente maestría y varios de ellos doctorado. A su vez, el componente etario también resulta interesante, toda vez que muestra una diversidad en la composición. Es así como se encuentran profesores que concretan su interés en vincularse a estos procesos desde muy jóvenes, hasta profesores adultos, algunos recientemente vinculados, y otros que cuentan con una amplia trayectoria.

De igual forma, para efectos de este estudio se escucharon las voces tanto de aquellos profesores que llevan varios años, incluso décadas, vinculados a estos procesos académicos, hasta profesores que han ingresado más recientemente, pues se consideró que esa diversidad de miradas aporta cuantiosamente a la comprensión del tema objeto de estudio.

Es así como en la Universidad de Antioquia se encontraron participantes con una trayectoria de cuarenta años, que en su momento participaron en las discusiones y diseño del curso “Formación

ciudadana y constitucional”, pasando por profesores con trayectoria de treinta años que han participado en Comisiones Institucionales, las cuales discuten el tema de la formación ciudadana en la universidad, profesores que directamente han orientado el curso “Formación ciudadana y constitucional” desde hace veintidós años, hasta profesores vinculados mucho más recientemente a estos procesos, incluso profesores que cuentan con una trayectoria docente de diecisiete años, pero se han vinculado al curso “Formación Ciudadana y Constitucional” hace dieciocho meses.

En la Universidad EAFIT se encontraron profesores con una trayectoria de veinte y trece años, hasta profesores vinculados desde hace dos años a los temas de Constitución y Sociedad y al Núcleo de Formación Institucional.

En la Universidad de San Buenaventura se identificaron profesores que ejercen su labor desde hace catorce y doce años, a la vez que se hallaron profesores con vinculación mucho más reciente, trece meses, un año o incluso un poco menos.

Dado la anterior, interesa destacar esa diversidad de participantes en la investigación y en el ejercicio mismo de la formación ciudadana en el ámbito universitario, del mismo modo que se hallaron muy disímiles miradas, diversas apreciaciones de la sociedad, al momento de referirse a ese profesor que asume sus dimensiones jurídica, social y política.

Tal diversidad de trayectorias, historias, concepciones, apreciaciones, lejos de desdibujar su valor, han de entenderse como elementos constitutivos de la democracia, en tanto modelo político que ofrece, como una de sus más valiosas características, la posibilidad de dar cabida a que las diferencias logren ser tramitadas mediante formas pacíficas, donde el diálogo y la argumentación ocupen un lugar privilegiado, como bien lo deja ver la famosa anécdota que evoca Freire (2010), sobre el dirigente de una Asociación de Maestros, que, en medio de una huelga, fue cuestionado por algunos acudientes de sus alumnos, acusándolo en la televisión de perjudicarlos,

al no cumplir su deber de enseñar. La respuesta del maestro fue clara y contundente, al aseverar que “Maestras y maestros en huelga [...] estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia [...] a través de su testimonio de lucha” (p. 28).

Esto permite poner de relieve los distintos lugares desde los cuales el profesor cumple su labor y guarda correspondencia con aquello que denominaremos *dimensión política del profesor universitario*, en una relación mucho más horizontal, como parte de un proceso de formación permanente, lo que se acerca bastante a aquella idea, propia de las pedagogías críticas latinoamericanas, que en términos de Cabaluz-Ducasse (2016) avanzan más allá de la escuela; es decir, rompen los muros de lo escolar y desbordan los procesos educativos institucionalizados, para ubicarse en un horizonte mucho más amplio, logrando desplegarse en diversas esferas y dimensiones sociales (p. 79).

Así las cosas, entendido en su sentido más amplio el significado de “*participar*” no es otra cosa que “*tomar parte en*”. Lijphart (1998) es categórico en señalar que,

el significado primigenio de democracia es que “todos los que se ven afectados por una decisión deben tener la oportunidad de participar en la toma de esta decisión, bien directamente o por medio de representantes elegidos”. Su significado secundario es que debe prevalecer el deseo de la mayoría (p. 37).

En tal sentido, el profesor universitario que decide *tomar parte en* esos procesos sociales, se forma como sujeto político, a través de una serie de expresiones de naturaleza espontánea, no reglada, con el dinamismo que a ello corresponde (Uribe, 2002, p. 202) y es justo en ese ejercicio de democracia que se hace énfasis en la importancia de esa dimensión política del profesor universitario, que a través de esos procesos se forma junto con sus estudiantes, entendiendo que

la formación ciudadana se constituye en una opción emergente. No se nace ciudadano; el ciudadano se hace, se forma; es una manera de ser, una conducta, un modo de vida que se aprende y se fortalece con la práctica, del ejercicio ciudadano (Gutiérrez, 2011, p. 37).

Habría que reconocer, entonces, la existencia de múltiples espacios en los cuales los profesores se forman, conjuntamente con sus estudiantes, mediante prácticas democráticas que tienen lugar en el aula, en la institución educativa e incluso por fuera de ella, contribuyendo a las transformaciones sociales más urgentes, ratificando lo que Freire (1999) lúcidamente denominará “la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo [...] (que) nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos” (p. 78).

Ahora bien, el propósito es ofrecer una reflexión fecunda, que contribuya a valorar los aportes de Freire en su justa dimensión, lo cual no desconoce la existencia de otras concepciones, otras interpretaciones, algunas de ellas incluso antagónicas, lo cual es absolutamente positivo como de alguna manera lo destaca el propio Freire (2012):

No es sólo interesante sino profundamente importante que los estudiantes perciban las diferencias de comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre los profesores en relación con la apreciación de los problemas y la formulación de las soluciones. Pero es también fundamental que perciban el respeto y lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros (p. 18).

En concordancia con lo anterior, esa dimensión política del profesor universitario ha de comprenderse con la precisión que el autor le atribuye, cuando deja claro que el deber de tomar posición, el deber de no omitirse, no puede implicar una imposición de ideas de uno sobre el otro, sino que, por el contrario, exige un constante diálogo democrático entre sujetos que aprenden uno del otro, acaso reivindicando esa idea expresada por Freire en su diálogo con Faundez cuando

advertía: “nuestra apertura al diálogo, que no significa que estemos de acuerdo en todo, es una constante en nuestra amistad” (Freire y Faundez, 2013, p. 28).

Respecto a este punto, Arce (2013) considera el legado de Freire no solo vigente sino revitalizador en relación a los verdaderos alcances del diálogo, que Freire entenderá como un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sujetos y se orienta a transformar la realidad, transformarnos mutuamente y encontrar una nueva realidad, más sostenible y mucho más justa.

Lo anterior deja ver la manera como Freire alcanza a incorporar en su reflexión las necesarias precauciones, aclaraciones e incluso matices que pocas veces se identifican y que conviene tener en cuenta. Así, con Freire entendemos que emprender un proceso de formación permanente como profesor universitario, en realidad implica formarnos conjuntamente con el otro, en constante interacción y diálogo horizontal con nuestros colegas profesores y con nuestros estudiantes, *vistos siempre como sujetos, nunca como objetos*, nunca asumiendo a nuestros estudiantes como seres acrílicos o simples receptores pasivos de la labor del profesor. Al respecto Freire (2012) es categórico:

No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender [...] enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, a lo largo de la historia, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar [...] No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje (pp. 25-26).

Se desprende de lo anterior que Freire (2012) no piensa de manera aislada en el papel del profesor, sino que lo concibe, junto con el estudiante, como sujeto en constante interacción,

*elemento nuclear en la construcción teórica de Freire, que encierra un profundo contenido político*, de cara a entender el talante democrático y con ello la consistencia misma de la obra.

Como se comprenderá, la *pedagogía de oprimido* tiene como correlato el reclamo de *dialogicidad*, esencia de *la educación como práctica de la libertad* y así, entonces, configura la *dimensión política del profesor universitario*, no se reduce, por tanto, a postular el *deber de tomar posición como educadores*, sino que exige armonizar y complementar dicho llamado, con la invitación a tener en cuenta, de manera correlativa, *otro compromiso político igualmente relevante, cual es respetar el “derecho que los educandos tienen también de optar y de aprender a optar*, para lo cual necesitan libertad [...] si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, no debemos jamás intentar imponerles nuestras opciones” (Freire, 1999, p. 78).

De este modo, asumiendo la democracia como forma de vida, tanto nos atañe a los profesores universitarios el deber de no omitirnos, de no ser neutrales frente al mundo, como el deber de no imponernos y respetar el derecho que tiene el estudiante de optar, de elegir y de aprender a hacerlo con suficiente autonomía, evitando que el profesor imponga sus concepciones de manera vertical.

De lo anterior se colige la necesidad de evitar una utilización inadecuada de la obra de Freire para justificar posturas u orientaciones sectarias, que él mismo no duda en cuestionar (Freire, 2015, p. 78), precisando que “la sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta” (Freire, 2005, p. 32). Por esto, el autor evita en todo momento el sectarismo, al punto que tiene la mesura y sensatez necesarias para entender que “estar con las bases populares, trabajar con ellas, no significa erigirlas en propietarias de la verdad y de la virtud. Estar con ella significa respetarlas, aprender con ellas para enseñarles también” (Freire, 1997, p. 158).



Ahora bien, ese equilibrio y ponderación resultan especialmente cruciales en un momento en el cual emergen una serie de conflictos sociales, económicos y políticos en medio de lo cual los postulados de Freire ofrecen un aporte académico a los procesos de democratización, en el sentido de contribuir a las transformaciones sociales requeridas, basados en el constante diálogo con el otro, asunto que encierra un contenido profundamente democrático, crucial en el campo de la Educación en Ciencias Sociales y Humanas.

Freire postula que el exceso de certeza conduce a una postura indiscutiblemente autoritaria (Freire, 1997, p. 159), ideas estas que invitan a promover prácticas democráticas, que parten del hecho elemental de poner en duda las propias certezas y disponerse a escuchar al otro, precisamente sobre la base de asumir que no estamos solos ni podemos considerarnos portadores de una única verdad.

Todo lo anterior confirma la pertinencia de sostener un diálogo horizontal con el otro, un diálogo que participa de un proceso de formación permanente, proceso siempre inacabado, en el que los diversos sujetos crecen “a través de una interacción comunicativa en donde el diálogo conlleva un proceso socialización del aprendizaje y la búsqueda permanente de descubrir la realidad, para transformarla en comunidad” (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019, p. 288).

Freire (2005) ratifica el talante sustantivamente democrático de su propuesta, al aseverar que en una pedagogía auténticamente democrática

El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa [...] Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y *en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen* (p. 92).

Esta idea previa nos vincula con un último elemento, que resulta crucial para comprender y dimensionar esta construcción teórica de Freire, y tiene que ver con la forma como encara la siempre interesante y compleja relación entre libertad y autoridad. Freire traslada esta reflexión, de profundo contenido filosófico-político, al campo de la educación, logrando preservar la coherencia y sistematicidad de su obra, al conseguir que su crítica a los argumentos de autoridad se compagine con su decidida apuesta en favor de la libertad y su indeclinable defensa de la democracia, sin que ello impida el reconocimiento de la autoridad. Al respecto, no duda en señalar:

Yo creo que la libertad necesita límites; la autoridad incluso tiene la tarea de proponer esos límites [...] pero nunca a través del miedo [...] El castigo puede crear docilidad, silencio. Pero los silenciados no cambian el mundo.

[...] la cuestión de la disciplina está relacionada con el equilibrio más o menos armonioso entre la autoridad y las libertades [...] Si el equilibrio se rompe a favor de la autoridad, ya no hay disciplina: hay autoritarismo [...] Si el equilibrio se rompe a favor de la libertad [...] la libertad tampoco será libertad y la autoridad quedará vacía de sentido (Freire, 2015, p. 132-133).

Por tanto, siendo conscientes de esas tensiones que la dinámica social necesariamente encierra, se concluye este punto destacando que el cuestionamiento de Freire (1997) a los “argumentos de autoridad”, así como su concepción misma sobre las relaciones horizontales entre profesor y estudiante, deben entenderse *en su justa dimensión: como cuestionamiento a la imposición vertical de quien no escucha al otro, como invitación a incentivar las prácticas de naturaleza democrática, pero de ninguna manera ha de interpretarse como negación de la importancia de la autoridad, tanto como la libertad*. Con gran lucidez nos dirá Freire: “tenemos que superar nuestra ambigüedad con relación a las tensas relaciones entre autoridad y libertad.

Cuanto más auténticamente vivo esa tensión, tanto menos temo a la libertad y menos niego la autoridad necesaria” (p. 158).

En estos términos, pensar en la dimensión jurídica, social y política del profesor universitario, implica el gran desafío de aportar para que en su entorno se preserve ese necesario equilibrio, que posibilita la vigencia de los derechos, la interacción con el otro y la participación e incidencia en las más relevantes decisiones, preservando en todo momento el derecho como profesor a ser parte de ese constante diálogo, pero sin imponerse a los demás, sino entendiendo que se trata de interlocutores válidos, que día a día participan de una construcción colectiva.

## **Diseño metodológico**

### **Enfoque**

Este proceso de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, entendiendo con Galeano (2004) que

El enfoque cualitativo de investigación social (...) busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales (...) apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. En la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen (Galeano, 2004, p. 13,18)

A partir de este enfoque, nuestro estudio implicó la interacción con estudiantes y principalmente profesores universitarios, incluyendo aquellos que desempeñan cargos directivos en el campo de la educación superior en el Departamento de Antioquia e incorporó las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana. En cuanto a la dimensión jurídica, siguiendo a Duque, González, Cossio y Martínez (2018), destacamos que nuestro estudio se fundamentó en los paradigmas sociocrítico y naturalista. Con relación a este último, destacan las autoras que el paradigma naturalista, también llamado interpretativista:

Plantea que el sujeto investigador está inmerso en un medio social (...) con este paradigma se privilegia la interpretación, más que la validez jurídica (...) se recurre al proceso investigativo propio del enfoque metodológico cualitativo de investigación (...) por lo cual

el interés del investigador está en la exploración de los hechos y en los significados que proporcionan los datos (p.7).

También se inscribió en el paradigma sociocrítico (Duque, González, Cossio y Martínez, 2018, p.9), que busca incidir en las transformaciones sociales, propone que sean investigados asuntos de la realidad social y valora la participación activa de los sujetos, en tanto hacen parte del contexto histórico y social que se investiga. Nos inspiró el propósito de fortalecer las prácticas democráticas de los profesores universitarios del Departamento de Antioquia, lo que incluso nos exigió ser autocríticos, para transformar nuestras propias prácticas.

A su vez, es propio del paradigma sociocrítico la importancia que cobran las miradas interdisciplinarias. En nuestro caso el proyecto integró el campo de la Educación, el Derecho, la Ciencia Política, entre otros saberes, en correspondencia con esas dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana.

La investigación fue motivada por la necesidad de construir un análisis comparado de la formación ciudadana en la educación superior en el Departamento de Antioquia, entendiendo “la intención que posee la educación comparada de contribuir a la solución de los problemas educativos que se presentan en la sociedad” (Ruiz, 2010, p.24), lo que constituyó el principal aliciente para acudir a este método, en especial con miras a potenciar las prácticas democráticas de los profesores universitarios.

Se trató de un análisis comparado y no un estudio comparativo, por cuanto no era nuestro propósito privilegiar el análisis de datos estadísticos en una mirada cuantitativa, sino que fue nuestro interés la comprensión del asunto bajo el enfoque de la investigación social cualitativa, de modo tal que permitiera el análisis de cada una de las realidades objeto de estudio, a partir de las vivencias de los protagonistas, conjugando sus diversas y particulares miradas, con una valoración

de lo subjetivo, en este caso en el ámbito de la educación superior, concretamente en el Departamento de Antioquia.

Respecto a la investigación comparada, Morlino (2010) hace un importante recorrido, partiendo de autores como Hegel (1816), Weber (1922), Marradi (1980), entre otros.

Morlino inicia con una alusión a Descartes y su escuela de la lógica (Arnould y Nicole, 1662), para quien “la comparación se considera una confrontación entre un “más” y un “menos”, entre “mejor” y “peor”, una confrontación en la que los elementos normativos del juicio desempeñan un papel muy importante” (Morlino, 2010, p.16). Hegel (1812) sigue la tradición cartesiana, pero entiende que además de una confrontación entre un más y un menos, “la comparación es pasar de la igualdad a la desigualdad, de la similitud a la diferencia y viceversa, en línea con el procedimiento tesis-antítesis que constituye el fundamento de su filosofía” (Morlino, 2010, p.16). Por su parte, “Weber (1922) recurre a la comparación para numerosos “procesos” históricos o de la vida cotidiana que presentan varios aspectos homogéneos pero que son diferentes en el punto decisivo” (Morlino, 2010, p.17). Marradi dirá expresamente que la comparación es “una operación mental de cotejo de dos o más estados, de uno o más objetos, respecto a la misma propiedad” (Marradi, 1980, p.13, citado por Morlino, 2010. P.21).

Ahora bien, atendiendo a lo señalado por Morlino, “para determinar qué es comparable, hay que identificar (seleccionar) las propiedades, es decir, el conjunto de características o “aspectos” de las unidades o casos que se consideren relevantes para la investigación” (Morlino, 2010, p.57). En el caso de nuestra investigación, dado que el objetivo general consistió en interpretar la formación ciudadana en la educación superior mediante un análisis comparado en el Departamento de Antioquia entre los años 1994-2019 para contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios; tuvimos en cuenta categorías como

“prácticas democráticas”, “formación ciudadana” y dimensión jurídica, social y política del profesor universitario”, las cuales fueron examinadas en las tres universidades objeto de estudio. A su vez, cada una de estas categorías se desglosó en varios componentes o subcategorías, que facilitaron el proceso de análisis de información.

Así por ejemplo, respecto a la categoría “prácticas democráticas”, elaboramos un cuadro comparativo que comprendió las tres universidades, para lo cual desagregamos las siguientes diez subcategorías: La escucha y el lugar de la palabra; democracia y descentralización; prácticas democráticas dentro del aula; movimiento estudiantil, asambleas, claustros, asociación de profesores; nuevos movimientos, nuevas reivindicaciones; representación: alcance, importancia, limitaciones, debates; consultas, elecciones, transparencia, rendición de cuentas; grados de participación, representación, deliberación, control; debate sobre espacios decisorios no democráticos; prácticas no democráticas.

Teniendo en cuenta el volumen de información recopilada, acogimos la recomendación que presenta Morlino siguiendo a Lijphart (1971), en el sentido de reducir el número de variables y propiedades, disminución que “tiene como objetivo llegar a explicaciones más sólidas respaldadas por un mayor número de datos empíricos” (Morlino, 2010, p.61).

Lo anterior se lleva a cabo mediante una reducción del espacio de los atributos, lo cual permite aumentar el número de casos pertenecientes a un determinado tipo, lo que se acompasa y complementa con una segunda recomendación, consistente en “orientar el análisis comparativo hacia las variables clave”. (Morlino, 2010, p.61).

Fue así como establecimos que, al contar con un mayor número de datos empíricos sobre las siguientes cuatro subcategorías, habríamos de focalizarnos en ellas, a saber: Prácticas democráticas en el aula; instancias de representación profesoral y estudiantil; asambleas y claustros; otras

prácticas democráticas (descentralización, control, nuevos movimientos y nuevas reivindicaciones).

De este modo logramos una más adecuada comprensión de la situación estudiada, atendiendo a lo planteado por Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), cuando señalan que

La construcción de sentido a partir de los datos cualitativos implica un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un 'fraccionamiento' del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego 'recomponerlo' inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada. (p.251)

Ello nos facilitó proceder al estudio comparado sobre las “prácticas democráticas” en las tres universidades analizadas, establecer relaciones, semejanzas, diferencias; y ese mismo procedimiento lo seguimos con respecto a las categorías: “formación ciudadana” y “dimensión jurídica, social y política del profesor universitario”, teniendo además en cuenta que en nuestra investigación no recurrimos a herramientas tales como ATLAS.ti, NVivo u otros programas de análisis de información, pero dada la forma como logramos ordenar la información, ello nos permitió proceder al análisis, cruzar la información obtenida, encontrar algunas constantes pero también destacar diferencias, entendiendo con Galeano (2021), que “en sí mismas, las informaciones no dicen nada y dicen todo a la vez. Es necesario reducirlas, resumirlas, agruparlas, compararlas, contextualizarlas y relacionarlas con los conceptos” (p.160).

Ahora bien, al tratarse de un estudio comparado en tres universidades del Departamento de Antioquia, en el análisis de información seguimos los lineamientos de Morlino (2010) cuando establece que:



Al llevar a cabo una comparación, se parte por lo general de la identificación de circunstancias comunes, pero será posteriormente el análisis de las diferencias lo que nos permitirá un conocimiento profundo del fenómeno [...] Podemos decir entonces que al profundizar en el análisis se tiende generalmente a evidenciar las diferencias más que las semejanzas [...] No obstante, ambos cánones siguen teniendo el objetivo común de alcanzar una explicación más precisa del fenómeno que se examina (p.113),

En ese proceso de análisis de información, atribuimos especial relevancia a la advertencia formulada por Strauss y Corbin (2002), cuando aluden a la importancia de mantener el equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad, aspecto frente al cual puntualizan:

Al final de la investigación el investigador está moldeado por los datos, al igual que los datos están moldeados por el investigador (...) El problema que emerge durante este proceso de moldeamiento mutuo es cómo sumergirse uno en los datos y seguir manteniendo un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La objetividad es necesaria para lograr una interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos, y la sensibilidad se requiere para percibir los matices sutiles de significados en los datos y reconocer las conexiones entre los conceptos (p.47-48).

Este asunto demandó gran cuidado en nuestra investigación, donde podemos vislumbrar la importancia de lograr ese equilibrio entre objetividad y sensibilidad al entrar a analizar los aportes de los participantes en torno a temas tan sensibles como la democracia universitaria, las relaciones entre los diversos estamentos y en particular las prácticas democráticas en las asambleas estudiantiles y los claustros profesoraes.

Ahora bien, en cuanto a los criterios de inclusión y exclusión de las universidades respecto a las cuales efectuamos el estudio comparado, cinco (5) fueron los criterios de selección:

En primer lugar, elegimos universidades que situadas en Departamento de Antioquia. Ello tiene estrecha relación con la necesidad de adelantar investigaciones que permitan conocer e impactar nuestro contexto más inmediato, y aportar así a las transformaciones requeridas.

En segundo lugar, la selección se orientó a garantizar la inclusión tanto de la universidad pública como la privada, entendiendo que la naturaleza, pública o privada, de la institución objeto de estudio, puede ser de alguna relevancia, sin que sea desde luego el único factor determinante.

En tercer lugar, no se excluye la universidad que tenga una orientación confesional o aquella que preserve un carácter laico. En la institución pública seleccionada no existe una adhesión a un credo religioso en particular, en acatamiento de las normas constitucionales que establecen la libertad de cultos, el mandato de igualdad, al concebir el Estado colombiano como no confesional (Constitución Política, artículos 1, 13, 18, 19). No obstante, respecto a las universidades privadas, incluimos en nuestro estudio tanto aquella que no acoge una determinada cosmovisión religiosa, como la que tiene un carácter confesional.

En cuarto lugar, otro importante criterio de selección y exclusión fue consecuente con el concepto de formación ciudadana, el cual involucra las dimensiones jurídica, social y política, razón por la cual elegimos universidades que no sólo cuenten con pregrado de Derecho sino también pregrado en Educación o en Ciencia Política.

En quinto lugar, nos decantamos por aquellas universidades en las cuales el investigador tenía cierto nivel de conocimiento de la institución, que estaría dado por el hecho de haber ejercido la docencia universitaria en ella, lo que sin duda facilitó el conocimiento del contexto y el acercamiento a los profesores, directivos y estudiantes, cuyo aporte requerimos para nuestra investigación.

Con fundamento en estos cinco criterios de selección, elegimos para nuestro estudio tres instituciones que responden cabalmente a esos criterios: *Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Universidad EAFIT.*

Cabe destacar que esta forma de orientar la investigación, apuntó a garantizar no solo la pertinencia sino la confiabilidad y validez de los resultados. Respecto a la validez en la investigación cualitativa, Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) señalan una serie de estrategias y elementos relevantes, uno de los cuales sin duda tiene que ver con “la calidad de la información, para lo cual debe tenerse en cuenta los informantes. Los datos provenientes de informantes que conocen del tema y están comprometidos con el estudio garantizan la calidad de la información que se recoge” (p. 281).

Al haber seleccionado aquellas universidades en las cuales el investigador tenía algún nivel de inserción y conocimiento, al haber ejercido la docencia en ella, se facilitó la identificación y acercamiento a los profesores participantes en la investigación, gracias a lo cual contamos con los aportes de profesionales de reconocida experiencia en temas de formación ciudadana, derechos humanos, ciudadanía, con formación de pregrado y posgrado en diversas disciplinas tales como el Derecho, la Educación, la Sociología, la Psicología, la Ciencia Política, entre otras.

Además, garantizamos una importante diversidad en cuanto a los tiempos de vinculación con las instituciones, entendiendo que el período de nuestro estudio (1994-2019) exigía escuchar, como sucedió en el caso de la Universidad de Antioquia, participantes con una trayectoria de 40 años, que en su momento participaron en las discusiones y diseño del curso “Formación ciudadana y constitucional”; profesores con trayectoria de 30 años, que han participado en comisiones institucionales que discuten el tema de la formación ciudadana; profesores que han orientado el curso “Formación ciudadana y constitucional” desde hace 22 años, hasta profesores vinculados

mucho más recientemente a estos procesos, incluso con una trayectoria docente de 17 años, pero que se han vinculado al curso “Formación Ciudadana y Constitucional” hace 18 meses.

En cuanto a la Universidad EAFIT, encontramos profesores con una trayectoria de 20 años, 13 años, hasta profesores vinculados desde hace dos años a los temas de “Constitución y Sociedad” y al “Núcleo de Formación Institucional”, tanto aquellos que han participado en el diseño de estos cursos como quienes los han orientado durante el período de nuestra investigación.

En la Universidad de San Buenaventura participaron en nuestra investigación profesores que ejercen su labor desde hace 14 años, 12 años, a la vez que encontramos profesores con vinculación mucho más reciente, 13 meses, un año o incluso un poco menos.

Todo lo anterior nos permitió contar con las más diversas y autorizadas miradas en torno al tema objeto de investigación, se reflejó en la calidad de sus aportes y garantizó una pluralidad de trayectorias, historias, concepciones, que sin duda enriqueció la investigación, coadyuvando a la confiabilidad y validez de los resultados, gracias a la calidad de la información obtenida, con esas cualidades propias de los participantes que generosamente contribuyeron en nuestro estudio.

### **Delimitación espacio-temporal**

En cuanto a la delimitación espacial, el proyecto se situó en el Departamento de Antioquia, teniendo en cuenta que las tres (3) universidades objeto de estudio se ubican en dicho departamento. Es así como la Universidad EAFIT tiene sede principal en Medellín, donde cuenta con pregrados tales como Derecho y Ciencia Política. Por su parte, la Universidad de San Buenaventura ofrece programas en los municipios de Medellín y Bello, donde ofrece sus pregrados en Educación y en Derecho. La Universidad de Antioquia tiene su sede central en Medellín, a la vez que hace

presencia en diversas regiones de nuestro Departamento de Antioquia<sup>1</sup> y ofrece pregrados en Derecho, Educación y Ciencia Política.

Respecto a la dimensión temporal, la investigación cubrió el período 1994 a 2019, en vigencia de la Constitución de 1991, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, año en el cual además la Universidad de Antioquia creó mediante Acuerdo Académico 014 de 1994, el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, hechos que determinaron el punto de partida de nuestro análisis. Dada la importancia de cubrir el movimiento enfocado en el campo de la educación superior del año 2018, el cual tuvo como propósito fundamental reivindicar una más adecuada financiación para la educación pública, el proyecto abarcó hasta el año 2019, de modo que permitió dar cuenta de ese importante movimiento y su relación con la formación ciudadana.

### **Fuentes de recolección de información**

El proceso de investigación implicó, de un lado, el análisis de información documental, que permitiera la comprensión de los conceptos de democracia, prácticas democráticas, formación ciudadana, así como lo concerniente a la dimensión jurídica, social y política del profesor universitario.

Para tal efecto, acudimos a fuentes primarias tales como documentos institucionales, normatividad nacional, así como normas emitidas por las universidades objeto de estudio,

---

<sup>1</sup> Específicamente la Universidad EAFIT tiene su sede principal en Medellín, aunque también cuenta con sede de posgrados y otros cursos en el sector de Llanogrande (Oriente antioqueño); la Universidad de San Buenaventura cuenta con sedes en los municipios de Bello y Medellín, ambos del departamento de Antioquia, si bien tiene cobertura en otras regiones del país (Bogotá, Cali, Cartagena, Armenia, Ibagué); la Universidad de Antioquia, institución con sede central en Medellín, cuenta con seccionales en diversas regiones del departamento de Antioquia: Bajo Cauca (Caucasia), Magdalena Medio (Puerto Berrío), Occidente (Santa Fe de Antioquia), Oriente (Carmen de Viboral), Suroeste (Andes), Urabá (Turbo, Apartadó, Carepa) y sedes en Amalfi, Norte (Yarumal), Segovia y Sonsón.

sentencias de la Corte Constitucional; en cuanto a fuentes secundarias, libros, revistas, bases de datos, documentos impresos y en formato electrónico.

La información además se obtuvo a través de diálogos con los participantes en la investigación, esencialmente profesores y algunos estudiantes, pertenecientes a las tres instituciones objeto de estudio, Universidad Antioquia, Universidad EAFIT y Universidad de San Buenaventura, haciendo énfasis en la figura del profesor universitario.

Para efectos de esta investigación, se entiende por profesores universitarios aquellos que desarrollan actividades misionales al interior de las Universidades, a través de la docencia, la investigación o la extensión e incluso actividades de administración académica. Se incluyeron profesores vinculados de tiempo completo o de medio tiempo, profesores ocasionales y profesores de cátedra. También se hizo un grupo focal en cada una de las instituciones con estudiantes, pues entendemos con Freire (2012, p.25-26) que en todo caso se trata de un proceso de construcción con el otro.

### **Técnicas e instrumentos**

El proyecto incorporó diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información. En cuanto a la información documental, se hicieron fichas de resumen y fichas de análisis. La información de los participantes se pudo recibir a través de Entrevistas Semiestructuradas (en adelante ES) y Grupos Focales (en adelante GF) en cada una de las instituciones, para lo cual previamente se diseñó una guía de entrevista.

La información recopilada se llevó luego a un cuadro comparativo, que permitió agrupar los datos recopilados, a partir de una serie de categorías, que permitieron organizar y cruzar la

información, facilitando posteriormente el proceso de análisis y logro de los objetivos de la investigación.

Las ES y GF se desarrollaron con mediación virtual, a través de la plataforma ZOOM, en razón del confinamiento decretado por el Gobierno Nacional en los años 2020 y 2021. En el GF con profesores directivos contamos además con la participación de la directora de esta investigación, quien también contribuyó a orientar la conversación.

Una de las principales lecciones, que en términos metodológicos nos deja esta investigación, es concerniente a la importancia de esa capacidad de adecuación y flexibilidad que es propia de la investigación social cualitativa, que exige estar constantemente atentos, redefiniendo y adoptando decisiones que contribuyan al cabal desarrollo de la investigación. La pandemia desatada con ocasión de la COVID-19, implicó el cierre de las instituciones a las cuales pretendíamos acudir para desarrollar las entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Tomamos la decisión, contando con la aceptación de todos los participantes, de mantener dichas ES Y GF, llevando a cabo cada diálogo con la mediación de la plataforma ZOOM.

El resultado fue bastante positivo para la investigación, pues pudimos desarrollar todas las ES y GF que teníamos previstos, pero además la decisión adoptada, en medio de las complejas circunstancias, trajo como correlato un elemento, por cuanto el uso de la plataforma ZOOM facilitó grabar tales encuentros, permitiendo manejar con un alto nivel de confiabilidad la información suministrada por las fuentes.

Cabe destacar que fue muy determinante la pasantía, llevada a cabo en la Universidad de Caldas, Universidad EAFIT y Universidad de Colima (México). Esta última, efectuada en modalidad virtual, nos permitió enfocarnos en comprender de mejor forma el concepto de prácticas democráticas. Por su parte, la Universidad EAFIT posibilitó una interesante inmersión académica

que facilitó luego los diálogos con los actores a través de ES y GF. Previo a ello, habíamos adelantado una fase de la pasantía en el campus de la Universidad de Caldas, lo cual nos permitió un espacio de interlocución con profesores y su grupo de investigación, a la vez que nos brindó la posibilidad de aplicar la prueba piloto con profesores expertos, al igual que lo hicimos con una profesora de la Universidad Autónoma de Manizales, todos ellos reconocidos investigadores que nos acogieron en estas instituciones.

Basados en esta prueba piloto y teniendo en cuenta las observaciones de los distintos profesores investigadores que participaron en el proceso de afinación y ajuste de las técnicas e instrumentos, procedimos en el Departamento de Antioquia al desarrollo del trabajo de campo.

Para cada una de las ES y GF obtuvimos el consentimiento informado de los participantes, dejando claro el alcance y fines de la información, así como la libre decisión sobre su participación, permanencia o retiro. Hicimos además la advertencia puntual de que en el evento en que alguna de las preguntas le resultare incómoda, tenía el pleno derecho de hacerlo saber al investigador y omitirla.

Además establecimos en todos los casos un acuerdo sobre la confidencialidad y reserva de los nombres de los participantes y el tratamiento de la información, advirtiéndoles que nos interesa resaltar sus aportes académicos y experienciales y que dicha información será utilizada exclusivamente para los fines de la investigación. Advertimos a cada uno de los participantes que si bien no recibirían ninguna retribución por su participación, serán informados de los resultados de la investigación, mediante una actividad o modalidad que permita la devolución a las universidades participantes.

En la Universidad de Antioquia se desarrollaron cuatro (4) GF con profesores (19 participantes en total), incluyendo profesores directivos y un (1) GF con estudiantes (5 participantes



en total), además de ocho (8) ES con profesores, para un total de treinta y dos (32) actores. Como puede advertirse, acorde al enfoque de la investigación, si bien contamos con el aporte de estudiantes, el énfasis estuvo en la figura del profesor universitario.

El siguiente esquema permite visualizar cuántos participantes (hombres y mujeres) nos brindaron sus aportes en los correspondientes GF y ES en la Universidad de Antioquia. Como dato a destacar, respecto a los profesores que orientan el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, adelantamos GF con los profesores que acompañan esta materia prácticamente desde sus inicios, cuando fue creado el curso mediante Acuerdo Académico 014 de 1994, y otro grupo focal con profesores que se han vinculado más recientemente a dicha cátedra, en especial a partir de las reformas que se implementaron mediante el Acuerdo Académico 364 de 2009.



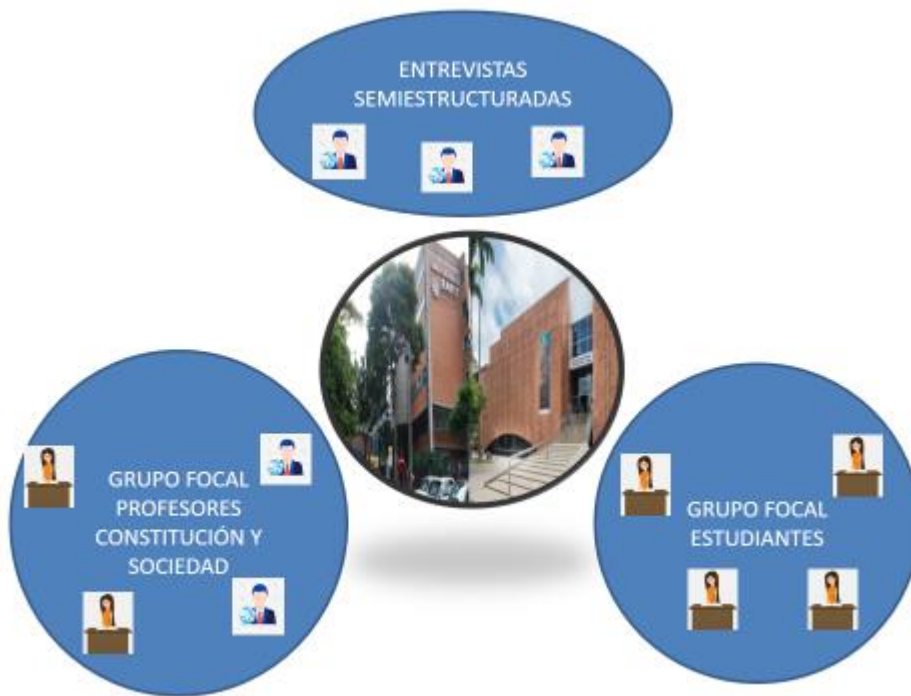
**Figura 2.** Conformación de GF y ES en Universidad de Antioquia. Fuente: Elaboración propia.

En la Universidad de San Buenaventura llevamos a cabo un (1) GF con profesores (3 participantes) y un (1) GF con estudiantes (4 participantes), así como cinco (5) ES con profesores, algunos de los cuales ocupan cargos directivos, para un total de doce (12) participantes, 8 de los cuales son profesores. (Figura 2)



**Figura 3.** Conformación de GF y ES en Universidad de San Buenaventura. Fuente: Elaboración propia.

En la Universidad EAFIT tuvimos un (1) GF con profesores (4 participantes) y un (1) GF con estudiantes (4 participantes), así como tres (3) ES con profesores, algunos de los cuales han desempeñado cargos directivos o actividades de administración académica, para un total de once (11) actores en la institución, 7 de ellos profesores. (Figura 3)



**Figura 4.** Conformación de GF y ES en Universidad EAFIT. Fuente: Elaboración propia.

En total desarrollamos diálogos con cincuenta y cinco (55) actores, que incluyeron la participación de trece (13) estudiantes y cuarenta y dos (42) profesores universitarios, atendiendo al énfasis de nuestra investigación.

A modo de ejemplo, uno de los instrumentos que empleamos para el diálogo con los actores invitados, corresponde a una Entrevista Semiestructurada en la Universidad de Antioquia (VER ANEXO 1). Por supuesto en las demás instituciones se adecuó, con algunas variaciones, que nos permitieran conocer sobre aspectos específicos. Así por ejemplo, mientras en la Universidad de Antioquia indagamos sobre el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, en la Universidad EAFIT interrogamos acerca de “Constitución y Sociedad” y en la Universidad de San Buenaventura sobre el “Ciclo de Formación Humana”.

### **Consideraciones éticas**

En primer lugar, se respetaron cada uno de los aportes y planteamientos de los teóricos estudiados, por medio de la citación correcta de sus obras.

En cuanto a la selección de la muestra, específicamente en los grupos focales con docentes, se realizó de manera equitativa, incluyente, teniendo como premisa fundamental la obtención de los mayores aportes al proceso de investigación, independientemente de sus concepciones u opiniones, las cuales fueron igualmente valoradas y tenidas en cuenta, independientemente de que coincidiera o no con el pensamiento de los investigadores.

Se valoró la participación de los profesores, independientemente de su modalidad de contratación con las universidades (vinculados de tiempo completo o de medio tiempo, ocasionales y de cátedra), por cuanto son todas ellas voces importantes para el diálogo que esta investigación promovió. Dentro del grupo de participantes se incluyeron profesores que han desempeñado o ejercen actualmente cargos directivos o de administración académica.

Fueron respetadas las concepciones y orientaciones (ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, etc.) que correspondan a cada uno de los contextos en que se encuentra inscrita cada institución universitaria pues además es claro que esas diferencias se asumen como una riqueza para el proyecto de investigación, lo que exige tener presente ese contexto en cada una de las etapas de la investigación, incluyendo por supuesto el análisis de la información obtenida, pues como señala Galeano (2021), “la construcción del dato implica una relación con el contexto donde se produce y transforma. La construcción de los datos debe hacer explícito el contexto en el que estos se producen y analizan” (Galeano, 2021, p.167)

Antes de llevar a cabo los grupos focales en las tres Universidades seleccionadas, se contó con el previo aval de los respectivos Decanos, de las Facultades de Educación y de Derecho (tanto

en la Universidad de Antioquia como en la Universidad de San Buenaventura) y de la Escuela de Humanidades y la Escuela de Derecho (en la Universidad EAFIT), para lo cual se diseñó el respectivo formato, que contó con la firma del investigador, de la Directora de la investigación y de los mencionados directivos, lo cual facilitó el desarrollo de la investigación.

Se garantizaron reglas de confidencialidad respecto a los nombres de los participantes, pues nuestro interés fundamental fue resaltar los aportes académicos y experienciales que emergen del trabajo de campo.

Se procedió a la elaboración de documento de consentimiento informado (VER ANEXO), logrando que los participantes conocieran con antelación los alcances y fines de la investigación, dejando expresa constancia de que podían decidir responsablemente acerca de su participación. Se advirtió acerca de la voluntariedad, gratuidad, posibilidad de retirarse o de abstenerse de responder las preguntas que le resultaran incómodas y se informó que su participación por regla general tomaba dos (2) horas de su tiempo.

Se precisó que acorde a las circunstancias vigentes al momento de desarrollar las entrevistas y grupos focales, marcadas por la pandemia del COVID-19, y las medidas de confinamiento adoptadas por el Gobierno Nacional, desarrollaríamos el diálogo de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, de modo tal que previamente solicitamos su autorización para efectuar la grabación, lo que permitió la posterior transcripción de las ideas expresadas por los invitados, con altos niveles de confiabilidad en los datos obtenidos.

Finalmente, se contempló entre los compromisos derivados de la investigación, la devolución de los resultados de la investigación, en cada una de las Universidades que fueron objeto de estudio.

Se aporta modelo de documento de CONSENTIMIENTO INFORMADO, en este caso para efectos de Entrevista Semiestructurada con Profesora de la Universidad de San Buenaventura. El mismo esquema se empleó para las demás Universidades y para los participantes en los Grupos Focales. (VER ANEXO 2).

## **Análisis y resultados**

### **Caracterización de los procesos de formación ciudadana en la Educación Superior en Antioquia, Filosofía institucional y formación ciudadana: caso de la Universidad de San Buenaventura, Universidad de Antioquia y Universidad EAFIT**

#### **Universidad de Antioquia.**

La Universidad de Antioquia es una institución pública de educación superior. El Estatuto General de la Universidad (Acuerdo Superior 1 de 1994), en su Título I define la identidad y filosofía de la institución, su naturaleza jurídica, al concebirla como una institución estatal del orden departamental, que desarrolla el servicio público de la Educación Superior, creada por la Ley 71 de 1878 del Estado Soberano de Antioquia, organizada como un Ente Universitario Autónomo con régimen especial. Se rige por la Constitución Política, la Ley 30 de 1992, las demás disposiciones que le sean aplicables de acuerdo con su régimen especial y las normas internas dictadas en ejercicio de su autonomía. Tiene su domicilio en la ciudad de Medellín, Departamento de Antioquia, República de Colombia; sin embargo, puede establecer seccionales y dependencias en cualquier lugar del territorio nacional.

En cuanto a la misión institucional, el Estatuto General indica que la Universidad de Antioquia, patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional, es una institución que desarrolla el servicio público de la educación estatal con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social, en ejercicio de la autonomía universitaria, de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra que garantiza la Constitución Política, abierta a todas las corrientes del pensamiento, y cumple, mediante la investigación, la docencia y la extensión, la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura.

El Estatuto General establece los principios, al regular lo concerniente a la igualdad, responsabilidad social, autonomía, universalidad, libertad de cátedra y de aprendizaje, normatividad, convivencia, excelencia académica, interdisciplinariedad, extensión, autoevaluación, cooperación interinstitucional, participación, asociación, derecho universitario de petición, debido proceso, planeación, descentralización, regionalización, realidad económica y administrativa, y prevalencia de los principios.

Resaltando algunos de ellos, la igualdad implica un carácter democrático y pluralista, por lo cual no limita ni restringe los derechos, libertades y oportunidades por consideraciones sociales, económicas, políticas, ideológicas, de raza, sexo o credo. Se indica que la universidad tiene como responsabilidad prioritaria servir a los sectores más vulnerables de la sociedad. La autonomía implica el derecho de darse sus estatutos y reglamentos, designar a sus autoridades académicas y administrativas, crear programas académicos, seleccionar a sus profesores, entre otros. Se alude al ejercicio libre y responsable de la crítica, la cátedra, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, la creación artística y la controversia ideológica y política.

El Estatuto agrega que la universidad es permeable a todas las manifestaciones del pensamiento, abierta a todos los saberes científicos y expresiones culturales, y propicia la comunicación con todos los pueblos del mundo, particularmente con los países de América Latina; la libertad de cátedra garantiza que el profesor tiene discrecionalidad para exponer sus conocimientos con sujeción a un contenido programático mínimo, aprobado para cada asignatura por la Facultad que la administra, y a principios éticos, científicos y pedagógicos. A su vez, el estudiantado puede controvertir dichas explicaciones con sujeción a los mismos principios, acceder



a las fuentes de información disponibles y utilizarlas para la ampliación y profundización de sus conocimientos.

La convivencia implica que los integrantes del personal universitario practiquen y defiendan el diálogo racional y la controversia civilizada, con sentido de reconocimiento, respeto y valoración, como métodos de convivencia para conseguir los fines de la institución, y para tratar o solucionar los conflictos. El respeto mutuo y la civilidad rigen el comportamiento universitario. Se alude también a la excelencia académica y científica, por lo cual se buscan los más altos niveles del conocimiento, siendo este un criterio rector de la vida universitaria.

Los integrantes del personal universitario tienen el derecho de participar en forma individual o colectiva en la vida institucional, mediante los mecanismos consagrados en la Constitución, las leyes y las normas de la Universidad; sobre la asociación, la Universidad reconoce al personal universitario el derecho de asociarse y de formar sus respectivas organizaciones. Estos derechos se ejercen de conformidad con la Constitución Política, las leyes, los estatutos y los reglamentos de la Institución, y los principios democráticos, fundados en el objetivo común de realizar los fines de la Universidad.

Atendiendo a la magnitud de la institución, el mayor el número de actores entrevistados son pertenecientes a la Universidad de Antioquia, tal como puede verse detalladamente en el anexo 3, donde se establecen los códigos de los correspondientes grupos focales y entrevistas semiestructuradas adelantados en cada institución. En el caso de la Universidad de Antioquia fue posible dialogar con 32 actores, distribuidos en 27 profesores y 5 estudiantes; para ello se desarrollaron 8 entrevistas semiestructuradas con profesores y 4 grupos focales, uno de ellos con profesores que desempeñan cargos directivos, otro con profesores que han participado en

Comisiones Institucionales que se han ocupado del tema de la formación ciudadana en la universidad, otro con profesores que han orientado la cátedra “Formación Ciudadana y Constitucional” prácticamente desde sus inicios, cuando fue creado el curso mediante Acuerdo Académico 014 de 1994, y un grupo focal último con profesores que se han vinculado más recientemente a dicha cátedra, en especial a partir de las reformas que se implementaron mediante el Acuerdo Académico 364 de 2009, el cual, a su vez, fue recientemente sustituido en su integridad mediante el Acuerdo Académico 588 de 2021, en el que, por primera vez, el curso tendrá un valor de un crédito y una nota cuantitativa que suma al promedio del programa.

En cuanto a los profesores que acompañan el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, en la primera etapa estaba circunscrito a quienes tuvieran formación en Derecho, pero luego de los cambios incorporados en el año 2009 se dio mayor apertura, dato que se constató con la investigación, ya que los profesores entrevistados en este segundo grupo focal no sólo provienen del campo del Derecho, sino que comprenden otras profesiones. En cuanto al tiempo de vinculación con la institución, se dialogó con profesores que han estado durante toda su vida profesional en la Universidad; es el caso de profesores que llevan 40 años, 31 años, 30, 29, 28 años y aportaron mucho desde su experiencia docente; otro grupo significativo está representado por profesores que tienen entre 14 y 23 años de vinculación, aunque también se escuchó a quienes han ingresado más recientemente, aquellos que llevan entre 3 y 9 años en la universidad.

Pensando en la contribución del currículo y la filosofía institucional de la formación ciudadana, se dialogó acerca de este tópico con estudiantes y profesores en qué medida contribuyen a la formación ciudadana y a la consolidación de prácticas democráticas, y se obtuvieron respuestas disímiles. Se destacan los aportes de algunos profesores participantes, el primero de los cuales, en el marco de un grupo focal de profesores que han dictado la materia, lo define de la siguiente forma:

Creo que era parte de ese aporte que la Universidad y nosotros como docentes podíamos hacer a la construcción de una mejor sociedad [...] se me viene a la cabeza una definición de Carlos Gaviria frente a qué es una Constitución y decía que es un manual de ética ciudadana, entonces la idea es formar ciudadanos conscientes, respetuosos, participativos, que vivan la democracia [...] que sientan la Constitución (UDEAGF-P-2).

En este testimonio hay concordancia con lo expresado por otra profesora, que desde su experiencia señala la importancia de promover las prácticas democráticas a partir de las reflexiones que el curso puede propiciar:

Contribuye mucho, muchísimo. [...] aprendí dictando esos cursos, que cuando a los estudiantes se les ponen casos concretos, que pueden incidir en sus vidas [...] Recuerdo casos, por ejemplo con los estudiantes de Medicina (...) la importancia de reconocer la dignidad del otro, la capacidad del otro, aprenden la interlocución con el paciente, y mira que eso es un asunto de democracia, entonces yo creo que esa pedagogía ciudadana, para los estudiantes, tiene que estar muy encaminada a que ellos entiendan la importancia de las prácticas democráticas en todos los ámbitos de nuestras vidas (UDEAES-2).

Es importante establecer un contraste, con el punto de vista de un estudiante participante en un grupo focal, quien hace unos cuestionamientos al curso y vincula la formación ciudadana, más bien, a otros escenarios; en este último aspecto coincide con los demás participantes en la investigación, al destacar la forma como se expresan en la Universidad de Antioquia esas otras dimensiones de la formación ciudadana, que van más allá de la jurídica e incluyen la dimensión social y política:

Es un curso que nos genera tedio [...] un curso corto pero que está muy sobrecargado de contenidos [...] la formación ciudadana la entiendo como esa formación que nos damos a nosotros mismos [...] entendiendo el ciudadano, en un sentido muy amplio no sólo desde su noción formal, ni tradicional, ni institucional, sino también como en todos esos movimientos y luchas que en cada día damos para permitirnos ser sujetos [...] y también entender la universidad, no solo como ese espacio físico, sino sobre todo el espacio simbólico [...] una institución pública que ha tenido unos movimientos juveniles, estudiantiles, políticos muy fuertes [...] creo que toda la universidad es un espacio de formación ciudadana [...] son muchos los espacios de la universidad en los que uno se puede formar como ciudadano (UDEAGF-E-2).

Cabe señalar que el curso formación ciudadana y constitucional ha tenido una serie de modificaciones, que básicamente dieron la apertura a nuevos temas, nuevas disciplinas, descentrando un poco esa inicial mirada en lo jurídico, aspecto frente al cual una de las profesoras que ocupa un cargo directivo destacó en el correspondiente grupo focal:

Acertadamente pues creo que de manera más reciente el curso abrió sus fronteras, incluyó más elementos politológicos, de ejercicio de la ciudadanía, de mirar los distintos modelos de Estado, pero con un sentido quizá más politológico y obviamente todo lo que tiene que ver con los derechos en este sentido un poco más abierto, que tiene que ver, por ejemplo, con el ejercicio de la acción colectiva, entre otros aspectos. Entonces, en ese sentido, creo que el curso ha venido ganando (UDEAGF-D-2).

Además de ello, otro profesor entrevistado reconoce las críticas al curso, pero que todos a su vez destacan la importancia y necesidad, incluso más que del curso exclusivamente, la relevancia

del tema de la formación ciudadana en la Universidad, al punto que el plan de desarrollo le ha dado un lugar a este asunto:

Como lo veíamos cuando hicimos ese análisis, aunque los estudiantes lo critican, los profesores lo critican, los directivos lo critican, todos criticamos el curso, pero todos decimos que es necesario. [...] me parece que, por lo menos en la Universidad de Antioquia, eso ha sido un interés y si uno ve el plan de desarrollo que nos rige actualmente, es explícito y transversal [...] para mí es una ventaja muy grande tenerlo ya en la norma (UDEAES-6).

En el caso de la Universidad de Antioquia, se destaca, entonces, el lugar del curso en el marco de la misión y la filosofía institucional, su importancia, los debates que suscita, así como el carácter cambiante, toda vez que ha contado con diversas Comisiones Institucionales que se han encargado de discutir el tema, así como varias modificaciones en la normatividad que lo regula, la más reciente de ellas en el año 2021.

### **Universidad de San Buenaventura.**

De acuerdo con el Estatuto Orgánico de la Universidad de San Buenaventura, ella se define como una Institución de Educación Superior que contribuye al desarrollo integral del ser humano mediante la docencia, investigación, proyección social y bienestar institucional en los ámbitos nacional e internacional, como institución sin ánimo de lucro.

La Universidad, como institución católica, promueve desde el carisma franciscano el mensaje cristiano, abriendo espacios de diálogo entre fe, ciencia y razón. Desde su concepción humanista, propicia la formación técnica, tecnológica y profesional, así como la científica y artística, orienta su desarrollo investigativo hacia la búsqueda constante de la verdad, la

construcción y la transferencia del conocimiento, así como la aplicación a las problemáticas de la sociedad.

La Universidad fundamenta el bienestar institucional en la primacía de la persona y su relación con lo trascendente, consigo misma, con los otros y con la naturaleza. Desde el principio de corporatividad, entendido como la unidad de propósitos y la diversidad contextual, orienta sus funciones sustantivas, recursos y procesos administrativos y financieros. Consagra las garantías constitucionales de autonomía universitaria, libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y el respeto y acatamiento de la ley.

En cuanto a su naturaleza jurídica, la Universidad de San Buenaventura es una persona jurídica de utilidad común, organizada como fundación sin ánimo de lucro, de carácter privado, creada y regentada desde su origen por la Comunidad Franciscana Provincia de la Santa Fe, con autonomía dentro de los límites señalados por la Constitución Política, las leyes y el Concordato suscrito entre la Santa Sede y el Estado Colombiano.

Tiene su domicilio principal en la ciudad de Bogotá, donde funciona la Rectoría General, y seccionales localizadas, además de la capital, está presente en ciudades como Medellín, Cali y Cartagena. Podrá establecer seccionales, facultades, programas de educación formal, no formal e informal, educación para el trabajo y el desarrollo humano en las diferentes modalidades de educación superior.

En virtud de su autonomía consagrada en los Artículos 69 de la Constitución Política de Colombia y 28 de la Ley 30 de 1992, la Universidad de San Buenaventura tiene derecho a darse y modificar sus propios estatutos, designar sus autoridades de gobierno, académicas, administrativas y financieras; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, seleccionar a sus profesores, admitir a sus estudiantes, entre otros.

Dentro de estos elementos propios de la identidad institucional de esta Universidad, conviene añadir que la *Tau* (que dará nombre al Proyecto *Tau*, en el marco de la formación humanística que brinda la institución), es un ícono Franciscano, junto con el himno, el sello y la bandera de la Universidad de San Buenaventura. La *Tau* corresponde a la decimonovena letra del alfabeto griego y última del hebreo, como símbolo de minoridad, y era utilizada por San Francisco de Asís como su señal de bendición y su firma personal, impronta que simboliza el seguimiento al evangelio.

En la Universidad de San Buenaventura se llevó a cabo un grupo focal con profesores pertenecientes al Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH), dado que es la dependencia que tiene a su cargo el Ciclo de Formación Humana, el cual se ofrece durante cinco semestres a todos los estudiantes de los diversos pregrados de la institución. También se tuvo un grupo focal con estudiantes y se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas con profesores, para un total de 12 participantes, los cuales interactuaron en la institución. En total se dialogó con 12 actores de la institución, distribuidos en 8 profesores y 4 estudiantes.

En cuanto a los profesores entrevistados en la Universidad de San Buenaventura, algunos de ellos estaban en su primer año, en su segundo o cuarto año como profesores de la institución, y algunos participantes con una mayor trayectoria, de 12 años e incluso 14 años ejerciendo la docencia en la Universidad.

A estos participantes se les formuló la siguiente pregunta: *¿En qué medida contribuye a la formación ciudadana, y a la consolidación de prácticas democráticas, el Proyecto Tau, el trabajo del CIDEH, y las asignaturas del ciclo “Formación humana” de la Universidad de San Buenaventura, y cómo potenciar ese trabajo?*

Un aspecto para destacar es que, con relación a las otras dos universidades, la Universidad de San Buenaventura es la única que tiene una orientación confesional, religiosa. Sin embargo, se encontró que, salvo alguna excepción puntual, incluso ofrece una respuesta bifronte, pues prácticamente todos los participantes, incluidos profesores, estudiantes y directivos, valoran de manera muy positiva el trabajo del CIDEH y el ciclo de Formación Humana, e incluso sobre el Proyecto *Tau*, que desde el simbolismo mismo tiene una connotación religiosa, en su desarrollo lleva a una de las profesoras que ha ocupado cargos directivos a precisar que ese proyecto, si bien hace parte de la filosofía franciscana, dentro del proceso de formación “permite modelar a las personas desde una perspectiva de lo humano, sin necesidad de vincularlos directamente a una creencia determinada” (USBES-4). Esta idea es confirmada por una de las estudiantes participante en un grupo focal, cuando destaca lo siguiente:

La universidad en ese sentido es muy respetuosa y tiene una orientación bastante acertada porque ellos apoyan más como desde lo espiritual, o sea, desde el ser y hacer crecer la persona, o sea, no es que te impongan una religión [...] realmente la universidad es muy comprensiva y pues fomenta y anima a los estudiantes a que se fortalezca la espiritualidad y los valores humanos de cada quien, pero siempre respetando como esa diversidad y me parece que es algo muy importante (USBGF-E-3).

Otro estudiante participante en dicho grupo focal confirma esta idea y postula que todas las universidades deberían incentivar más esta filosofía, pues, en la actualidad, muchas instituciones se centran en “producir profesionales para el trabajo, para lo económico, y estamos olvidando esa parte esencial de solidaridad, de construir sociedad a través de valores y desde esos espacios, que yo los veo acertados en nuestra universidad” (USBGF-E-4). Esta idea, a su vez, es ratificada por



una tercera estudiante, que había egresado de otro programa de la institución y ahora de nuevo está en calidad de estudiante, y desde esa trayectoria de vida, añade que

la universidad no ha dejado ese tinte de la formación humana que es fundamental [...] ustedes muchachos cuando salgan egresados van a entender que no son iguales a los egresados de otras universidades porque la universidad les imprime esa formación humana (USBGF-E-1).

Otro de los profesores participantes deja ver un matiz distinto, que es importante nombrarlo, pues sin cuestionar esta filosofía institucional pone el acento en otro lugar, al destacar que más allá de las bases franciscanas y católicas, “un ser humano integral tiene que ser un buen ciudadano” (USBES-2) y tal asunto lo vincula, ante todo, con brindar una formación que permita “su actuación como ciudadano y su defensa de la democracia como la cuestión de que permita una verdadera autonomía” (USBES-2). La última intervención resulta llamativa porque es bifronte. Se trata del punto de vista de una profesora que ocupa un cargo directivo, quien, a la vez que confiesa algunos reparos con la orientación confesional de la institución, reconoce que el programa que ofrece el CIDEH está bien estructurado y su aporte es importante para la formación de los estudiantes. Se mencionan ambos componentes de esta intervención:

Una apuesta católica, con una declaración tan marcada [...] a mí la verdad, te lo digo honestamente, me cuesta, vengo de universidades privadas seculares [...] me parece complicado seguir combinando religión con política y academia y ciencia [...] el primer Consejo de Facultad, el primer Consejo Académico que fui, se empieza con una oración, yo me quedé sorprendida [...], pero, claro, tengo que entender el contexto de donde estoy, yo acepté hacer parte de una organización religiosa [...] pero me sigue generando cierta resistencia esa combinación ahí de temas, con unos lineamientos católicos tan marcados

*versus* unas realidades sociales, políticas y jurídicas tan complejas donde tiene que abordarse desde otro discurso [...] A mí me gusta mucho esa apuesta del CIDEH; he logrado vislumbrar en sus temáticas una apuesta por la formación ciudadana y ética muy, muy valiosa, valoro mucho ese componente de formación humanística que tiene la San Buenaventura. La verdad tiene una apuesta y una estructura, bien concebidas, una estructura organizada, coherente, logra articularse con cada Facultad y cada programa y ,en el campo específico de la formación ciudadana, creo que puede ser una buena contribución a esa formación de ciudadanos también sensibles, que también se pregunten por aspectos éticos, estéticos [...]. Me parece que está muy, muy bien conectado, hay una coherencia curricular y temática muy bien construida, entre el programa específico de cada facultad y la formación humanística del CIDEH, me gusta como lo vienen planteando (USBES-1).

La lectura que puede hacerse de este aporte resulta de la mayor relevancia, pues si bien se trata de una profesional que expresa sus inquietudes frente a la posibilidad de abordar ciertas problemáticas sociales y discusiones complejas en una universidad marcadamente confesional (en el desarrollo de su intervención explica que aborda temas de derechos humanos, que usualmente requieren una perspectiva más amplia, distinta, más crítica); sin embargo, reconoce la labor del CIDEH, lo que confirma la validez de los aportes de los demás participantes (profesores, directivos, estudiantes), cuando destacan que, en efecto, ese Ciclo de Formación Humanística contribuye en su formación como sujetos, pero, a la vez, logra ser respetuoso de las distintas visiones, lo que amerita ser destacado y reconocido en esta investigación.

### **Universidad EAFIT.**

En los Estatutos Generales de la Universidad EAFIT se determina que se trata de una institución de educación superior de derecho privado y de utilidad común, que tiene el carácter de

una fundación de origen privado, sin ánimo de lucro, y que se rige por el derecho privado. La Universidad EAFIT tiene personería jurídica otorgada mediante la Resolución 75, del 28 de junio de 1960, expedida por la Gobernación de Antioquia; fue reconocida como Universidad por el Decreto 759, del 6 de mayo de 1971, de la Presidencia de la República de Colombia, y fue acreditada institucionalmente por el Ministerio de Educación Nacional. El lema inicial con el cual se identificó la Universidad EAFIT es “Abierta al mundo”; actualmente el lema que viene empleando es “Inspira, crea, transforma”.

En correspondencia con la Constitución Política (Artículos 67, 68, 69) y con los objetivos trazados para la Educación Superior por la Ley 30 de 1992, la Universidad EAFIT propende por profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país, trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país, prestar a la comunidad un servicio con calidad, ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético en ámbito nacional y regional, promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional, entre otros.

En cuanto a su domicilio, la Universidad EAFIT está radicada en la ciudad de Medellín, en el Departamento de Antioquia, de la República de Colombia, y tiene la posibilidad de establecer dependencias y seccionales en otras ciudades de Colombia y del exterior. Respecto a su visión, la Universidad EAFIT está inspirada en los más altos valores espirituales, en el respeto por la dignidad del ser humano y, consciente de su responsabilidad social, aspira a ser reconocida en el plano

nacional e internacional, por sus logros académicos e investigativos. Desarrolla una cultura institucional abierta y democrática y un ambiente que promoverá la formación integral de sus alumnos, donde es posible vivir la diferencia y donde las manifestaciones culturales comparten espacios con la tarea de aprender, donde predomina el debate académico, se contrastan las ideas dentro del respeto por las opiniones de los demás y se estimula la creatividad y la productividad de todos los miembros de la comunidad. En su visión, busca promover la capacidad intelectual de sus estudiantes y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico, para lo cual utiliza tecnologías avanzadas y un modelo pedagógico centrado en el estudiante.

La Universidad EAFIT tiene la misión de contribuir al progreso social, económico, científico y cultural del país, mediante el desarrollo de programas de pregrado y de posgrado, en un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica, para la formación de personas competentes internacionalmente y con la realización de procesos de investigación científica y aplicada, en interacción permanente con los sectores empresarial, gubernamental y académico.

Dentro de los límites de la Constitución y la ley, la Universidad EAFIT es autónoma para desarrollar sus programas académicos y de proyección social, para designar su personal, seleccionar a sus estudiantes, disponer de sus recursos y definir su organización y gobierno. Es de su propia naturaleza el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra, del aprendizaje, de la investigación y de la controversia ideológica y política. Se añade que todos los integrantes de la comunidad universitaria tienen derecho a la participación adecuada en la vida institucional, tanto en su compromiso formativo como en su relación con el medio que la rodea. En tal sentido, y en el marco de la normatividad colombiana, tiene libertad de asociación y de expresión, dentro del

respeto que facilite el ambiente propicio para el cumplimiento de los objetivos fundamentales de la Institución. De acuerdo con estos mismos Estatutos, habrá representación de profesores y estudiantes en los Consejos Directivo, Académico, y de Escuela; al igual que en los Comités, permanentes o temporales, que así lo contemplen.

Para efectos de esta investigación, en la Universidad EAFIT se desarrolló un grupo focal con profesores, particularmente con aquellos que han participado en el diseño, la implementación y la ejecución del núcleo de formación institucional y, muy especialmente, la materia “Constitución y Sociedad”. Además, se aplicaron tres entrevistas semiestructuradas a profesores, algunos de los cuales han desempeñado cargos directivos o actividades de administración académica, y se llevó a cabo un grupo focal con estudiantes. En total se tuvo interlocución con 11 actores en la institución, de los cuales 7 son profesores y los restantes 4 pertenecen al estamento estudiantil.

Respecto a los profesores que orientan el curso “Constitución y Sociedad”, no se circunscriben al Derecho, sino que proceden de diversos campos del conocimiento. En cuanto al tiempo de vinculación de los profesores, el diálogo incluyó desde profesores con trayectoria de dos, trece y hasta veinte años en la universidad.

Ahora bien, con relación a estos componentes de la filosofía institucional, así como del curso “Constitución y Sociedad” y su vinculación con la formación ciudadana y el fomento de las prácticas democráticas, a los participantes en las entrevistas y grupos focales se les propusieron dos preguntas: *“¿Cómo lograr que el lema de la Universidad EAFIT “Inspira, crea, transforma” se enlace con el propósito de la formación ciudadana y el fortalecimiento de las prácticas democráticas al interior de la institución?”* y *“¿En qué medida contribuye a la formación ciudadana y a la consolidación de las prácticas democráticas la asignatura “Constitución y Sociedad” en la*

*Universidad de EAFIT?* Se destacan algunas de las intervenciones más relevantes, comenzando con un profesor que participó en el diseño de estos cursos y ha ocupado algunos cargos directivos y de administración académica, y, quien, a partir de su experiencia, aporta lo siguiente:

Considerando el escenario que tenemos, el tipo de estudiantes que tenemos, el tiempo que probablemente le destinan en sus vidas a eso, a mí me parece que los cursos de “Constitución y Ciudadanía” aportan muchísimo a los estudiantes; dejemos claro que los estudiantes no han dejado de considerarlos rellenos [...] suelen tener actitudes contradiscursivas y confirmatorias de un discurso que suele ser autoritario y proclive a reducir los derechos. Con todo y eso, creo que son discursos valiosos, pero con unos resultados limitados [...] siempre diré que nos democratiza más la universidad que esos cursos, pero no creería que esos cursos tengan que ser prescindidos, creo que, es un asunto más de seguir explorando metodologías (EAFITES-2).

Otro profesor entrevistado, quien, al igual que el anterior, tiene una importante trayectoria en la institución, expresa su apreciación en los siguientes términos:

Particularmente con el tema de inspira, algo en lo que nos ha hecho énfasis precisamente el Rector y el proyecto educativo e institucional que tenemos en la universidad, es en la formación de ciudadanos integrales y creo que precisamente es a través de la formación de ciudadanos integrales que se logra inspirar precisamente a la sociedad [...] un estudiante integral en su formación, no solamente en sus conocimientos intelectuales, sino también en sus competencias ciudadanas, e incluso en sus competencias éticas y morales [...] la universidad de forma reciente [...] ha creado esta nueva dependencia del “Centro de Integridad” para abordar los temas de los dilemas morales y éticos que se generan en la

práctica profesional [...] se han generado unas campañas muy interesantes como la de “atreverse a pensar”, que realmente creo que ha logrado mostrar ese énfasis en el tema de la integridad en la formación (EAFITES-1).

Ahora bien, encontramos una perspectiva igualmente importante pero distinta en un par de profesores que lanzan una propuesta bastante provocadora, que invita a pensar en esa formación en doble vía; no sólo en la Universidad que tiene algo por decir, sino que también está dispuesta a escuchar, en una relación mucho más horizontal. Plantea el profesor participante:

Yo creo que EAFIT hace rato, cuando dijo “Abierta al mundo”, ya estaba abierta al mundo [...] cuando cambió a “Inspira, crea y transforma” [...] hace rato inspiró y está inspirando [...] ha creado y hace rato está transformando; pero yo creo que [...] inspiraría a transformar más [...] si a nosotros nos ponen como reto no formar niños del GEA, ni tampoco becados del Popular [...] sino que a mí me dicen que tengo que dictar “Política y desarrollo” a madres comunitarias en Popular 1 [...] cuando uno se coge de la mano con otra universidad y hace lo mismo afuera; es decir, cuando EAFIT le pregunte a la U de A –y la U de A se deje preguntar– [...] cuando ambas universidades, por ejemplo, se cojan de la mano, que son las que llevo pues como en el corazón, y [...] digan vámonos para Urabá las dos, vámonos para Bajo Cauca las dos [...] yo creo que ahí está la respuesta, y EAFIT puede formar ciudadanos sin que estén en EAFIT, sin que sean estudiantes (EAFITES-3).

Este aporte se compagina con otra idea propuesta por otro de los profesores entrevistados, quien la sustenta del siguiente modo, ratificando con ello que es, quizá, una de las perspectivas más de avanzada que se encontró en esta institución y, vale decirlo, en el estudio en general:

La universidad no debe ser solamente el escenario por donde transiten personas expertas que tengan muchas cosas que decir sobre la investigación, la academia, en fin, sino facilitar

escenarios de reconocimiento, digamos, de valoración muy positiva del entorno social de las comunidades [...]. En clave de Michel Foucault, permitir que esa contrahistoria entre a la universidad [...] mejoraría lo que la universidad es en términos de formación ciudadana y constitucional; dicho de otra manera, que el discurso, digamos dominante, de la ciudadanía, ceda ante los discursos alternativos que puedan tener presencia y ojalá conquistar la Universidad. Entonces yo creo que hay más formación ciudadana en que la universidad se sienta, toda como universidad; es decir, del Rector hasta los estudiantes, a escuchar comunidades indígenas marginadas, a entender por qué esas comunidades tendrían que hablarnos a nosotros en sus dialectos, y cuestionarnos por qué no entendemos esos dialectos, a que nosotros teorizamos sobre los dialectos de los indígenas [...] a la universidad le falta dejarse desafiar por esos saberes que son muy valiosos (EAFITES-2).

Finalmente, es importante tener en cuenta la mirada del estamento estudiantil, que se refiere a estas materias del núcleo de formación institucional, que complementan el curso “Constitución y Sociedad” y en realidad son “un bloque de materias y uno entre ese bloque de materias debe elegir uno” (EAFITGF-E-4). Los estudiantes concuerdan en resaltar como algo muy positivo en su universidad, la formación interdisciplinaria que les ofrece. La primera de ellas señala:

Incluso el hecho de que ese núcleo de formación institucional verse sobre tantas cosas, porque está la parte ambiental [...] la materia que se llama iniciativa y cultura empresarial [...] ésta de Colombia, está relacionada a la Constitución. Yo creo que, de pronto, la universidad trata de que la gente sepa que, digamos que su pregrado no lo limita [...] un ingeniero también tiene que saber de medio ambiente, también tiene que saber de cierta normativa, pues todo está conectado, entonces yo creo que el lema, “Inspira, crea y transforma”, de pronto puede apuntar a eso (EAFITGF-E-1).



En la misma dirección, añade otra estudiante:

Ahí un tema muy importante es como esa interdisciplinariedad de las carreras. A ver, yo tengo amigos que estudian en los Andes, tengo amigos que estudian en la Javeriana [...] y todos me dicen como [...] es impresionante porque EAFIT a ustedes les da una visión muy amplia, y yo creo que de pronto ellos en ese lema, le apuntan es a ello [...] lo digo por mi carrera, yo tengo materias de casi todas las carreras de la universidad, por eso conozco muchos de otras carreras, porque veo materias con ellos, y eso como que de pronto el lema con lo que no había caído en cuenta [...] estamos es creando profesionales para el mundo (EAFITGF-E-3).

Estas intervenciones permiten resaltar un aspecto interesante para el análisis de información y resultados, consistente en que, además de esa dimensión, si se quiere, más formal de la formación ciudadana, fuera de la dimensión jurídica, la manera como se conciben y ejecutan estos cursos, potencia el desarrollo de la dimensión social de la formación ciudadana, al posibilitar la interacción con profesionales y estudiantes de otras disciplinas. En términos del análisis comparado, hay una semejanza con los cursos que se implementan en el Ciclo de Formación Humanística de la Universidad de San Buenaventura (que también integran estudiantes de distintos programas) y una diferencia con el curso de “Formación Ciudadana y Constitucional”, de la Universidad de Antioquia (que en la actualidad se ofrece en grupos específicos para cada Facultad).

Puede advertirse que, en cierta medida, la Universidad de San Buenaventura piensa en la dimensión social de la formación ciudadana, especialmente posibilitada cuando propicia la interacción y el trabajo conjunto de estudiantes de las más diversas áreas del conocimiento, quienes tienen un lugar de encuentro a través del ciclo de formación humanística, que comprende cinco semestres, lo que muestra que también esa dimensión, quizá más formal y jurídica de la formación

ciudadana, tiene un lugar importante. Esa dimensión social también se ha venido fortaleciendo en EAFIT, en especial en los últimos años, con la conformación más plural de los estudiantes, a través de programas estatales de financiación tales como “Ser pilo paga”. Por su parte, en la Universidad de Antioquia, las dimensiones social y política están muy presentes, dada la amplia y diversa composición de sus estudiantes y profesores, los múltiples escenarios de interacción social donde cotidianamente se encuentran, así como el protagonismo político de los estamentos estudiantil y profesoral, mediante figuras como los claustros y asambleas profesoras, estudiantiles o incluso multiestamentarias.

### **Formación ciudadana y educación para la ciudadanía**

Mesa y Benjumea (2011) definen la EpC como un

proceso intencionado cuya finalidad es favorecer la introducción de los “recién llegados” a un mundo en el que compartirán con los otros seres humanos que ya estaban en él [...] se espera que sus actuaciones deriven de los conocimientos que la sociedad les tiene como legado [...] que ‘dan forma’ al ciudadano que podríamos llamar *instituido* (p. 3).

En contraste con lo anterior, cuando aludimos a FC, cabe resaltar como uno de los aspectos más relevantes, que,

más allá de los escenarios educativos, la formación ciudadana reclama un *espacio de aparición* no determinado por los objetos, las normas y las tradiciones, sino por la posibilidad de hablar, el gusto de escuchar entre pares y la posibilidad de emprender acciones conjuntas (Mesa y Benjumea, 2011, p. 3).

De este modo vemos como, a ese estudiante, concebido en el enfoque de EpC como un sujeto pasivo, receptor de información, heredero de un discurso institucional con acento cívico y jurídico, se opone el sujeto político activo, precursor, propio de la FC, que emerge en un espacio horizontal, de diálogo entre pares, fundamentado en una forma más democrática de asumir la relación entre profesor y estudiante. Ello tiene como corolario un “descentramiento” del discurso del profesor, del espacio del aula y del currículo formal, a la vez que supone el tránsito de lo instituido a lo instituyente, recalcando el carácter de estudiante y profesor como sujetos que permanente y conjuntamente se forman. De este modo, apoyados en los planteamientos de Díaz y Quiroz (2005), se concluye que el concepto de FC tiene una dimensión mucho más amplia que el de EpC, aspecto frente al cual Benjumea et al. (2011) confirman que:

en la formación confluyen la instrucción (como apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades), la educación (encaminada al desarrollo de convicciones, caracteres, conductas, sentimientos, actitudes y aptitudes) y el desarrollo (entendido como el conjunto de las regularidades internas físicas, cognitivas y sociales) [...] En esa perspectiva, la educación es sólo uno de los componentes de la formación (p. 222).

Lo anterior, además, reconduce a tener en cuenta algunos nexos entre formación ciudadana y democracia, entendiendo, con Freire (2015), que ciertamente la democracia es un modelo cuya concreción constituye una conquista progresiva:

La democracia no surge por casualidad ni tampoco por gusto de unas pocas personas que se la regalan o imponen a las mayorías [...] la democracia es una creación social, una construcción política paciente y persistentemente trabajada, sobre todo en sociedades como la nuestra, con tradiciones autoritarias tan arraigadas (p. 83).

Interpretar la FC en la educación superior reconduce a valorar esas apuestas que van más allá del currículo formal, desbordan el espacio del aula y superan cualquier perspectiva reduccionista o normativa, para dar paso a la posibilidad de enriquecerse con los procesos jurídicos, sociales y políticos que llevan a mirar asuntos como las relaciones de poder dentro y fuera del aula, la toma de decisiones, los procesos de participación, la importancia del contexto como escenario de actuación de tiempo y espacio, y que determinarán esos múltiples espacios de FC que estudiantes, profesores y directivos universitarios entrevistados identifican y que incluyen en el aula, pero no se circunscriben a ella, pues involucra la universidad vista en conjunto como espacio de FC, pasando los cursos orientados a ese propósito, las asambleas estudiantiles y profesoras, la asociación de profesores, el movimiento estudiantil, los claustros profesoras, espacios que aparecen en mayor o menor grado atendiendo a las características de las instituciones objeto de estudio.

Al respecto, en grupo focal de profesores que ocupan cargos directivos en la Universidad de Antioquia, uno de ellos precisaba:

Nosotros como Facultad hemos venido en los últimos años planteando, o partiendo de las tres diferencias, qué es la discusión en el mundo: No hablar de una “Instrucción en Ciudadanía”, no hablar de una “Educación para la Ciudadanía” sino hablar de una “Formación” [...] porque la “Instrucción” tiene que ver como un ejercicio únicamente instrumental, de conocimiento o de apropiación de una serie de conceptos [...] Planteamos también alejarnos del concepto de “Educación Ciudadana”, que si bien pues tiene mucha fuerza en espacios como el europeo y en algunos países latinoamericanos, sigue también teniendo un elemento todavía muy instructivo, muy de contenidos, muy de conceptos, en

tanto que la “Formación Ciudadana” se plantea o la concebimos más desde el ejercicio de apropiación cultural, un ejercicio que parte de adentro del individuo, construye, y va planteando que él tiene un compromiso con ese espacio social, con ese espacio político; y en eso nos llamaban mucho la atención algunas de las investigaciones del grupo Comprender [...] cuando los estudiantes nos decían que para ellos el mejor espacio para la educación ciudadana y política era la asamblea (UDEAGF-D-3).

Los participantes en la investigación, al referirse a la formación ciudadana en la universidad, nombran múltiples formas y espacios en los que ella tiene lugar. Además de los mencionados anteriormente, hacen expresa alusión a los foros, cátedras abiertas, cursos de extensión, diplomados, semilleros, cineforos, ejercicios de deliberación al interior de organismos colegiados, formas de representación profesoral y estudiantil, consejos estudiantiles, consultas para elección de directivos, espacios artísticos y culturales, escenarios de lectura en voz alta, publicaciones de artículos y reflexiones producidas por los estamentos universitarios, marchas, colecciones de libros que generan las instituciones y que apuntan a la formación humanista, colectivos de mujeres, grupos afro, población LGTBIQ+, ambientalistas, unidades de resolución de conflictos, centros de conciliación, diálogos de cafetería y demás espacios de encuentro, convivencia e interacción diaria entre sujetos.

Se logró evidenciar, a partir de la voz de los propios actores, la riqueza que encierra el concepto de FC, entendiendo que estos procesos de ciudadanía desbordan el espacio del aula y dan lugar a una relación horizontal, en una variada gama de escenarios que contribuyen, en conjunto, a la formación permanente de estudiantes y profesores universitarios, en la dirección señalada por Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), cuando expresan que “resulta fundamental realizar tránsitos

hacia abordajes que privilegien la formación ciudadana como escenario de coordinación de acciones entre sujetos diferentes, con experiencias y saberes plurales” (pp. 849-850).

A continuación, con miras a ilustrar y comprender esta distinción (FC-EpC) y contribuir a la caracterización de estos procesos en el marco de las instituciones objeto de estudio, se tomaron solo algunos de los ejemplos que pueden resultar más relevantes.

En efecto, pensando en los procesos de formación ciudadana, el trabajo investigativo permite evidenciar que las manifestaciones llevadas a cabo en el año 2018, por diversos estamentos que unieron sus voces en defensa de la educación superior pública, constituyen un ejercicio de FC. Se trató de un escenario en el cual la Universidad de Antioquia jugó un papel muy protagónico, si bien algunos profesores participantes en la investigación, también hacen alusión a ciertas formas de participación en dicho movimiento, por parte de estudiantes pertenecientes a las universidades de San Buenaventura y EAFIT; aunque, sin duda, de las tres instituciones objeto de estudio, la Universidad de Antioquia fue la que tuvo mayor liderazgo en estos procesos.

Se trató de un movimiento en el cual diversos actores, como estudiantes, profesores, directivos, actuaron de manera horizontal en un ejercicio democrático:

Aunque la intervención estudiantil fue el alma y fuerza motriz del movimiento, la del profesorado fue también vital [...] Al lado de estudiantes y profesores, se manifestaron funcionarios y trabajadores [...] egresados y pensionados. [...] padres y madres de familia [...] No puede soslayarse la identificación inicial de los rectores y directivos con las preocupaciones presupuestales del movimiento universitario. Algunos de ellos acompañaron las primeras marchas (Atehortúa, 2020, p. 143).

Cabe insistir en que se trató de un movimiento que tuvo como uno de sus mayores propósitos unir voces en defensa de la educación superior pública, ante los problemas en su financiación, logrando congregarse integrantes de los diversos estamentos que unieron sus esfuerzos en pro de esta causa común. Quienes tomaron parte en este ejercicio de FC, actuaron como precursores, sujetos propositivos, activos, en un ejercicio instituyente más que instituido, plantearon demandas y reivindicaciones con diversos grados de participación, en un escenario en el cual se conjugaron componentes sociales, políticos y jurídicos, llegando a concretar acuerdos con el Gobierno Nacional:

La Mesa de Diálogo fue presidida por la ministra de Educación –por exigencia de los estudiantes– [...] Aunque el presidente de la República se negó en un principio a recibir a los estudiantes en el Palacio de Nariño, finalmente accedió a hacerlo con la firma del acuerdo [...] El logro más importante de la movilización se presentó con el incremento al presupuesto base de las universidades estatales [...] En materia política, el movimiento [...] logró pleno reconocimiento (Atehortúa, 2020, pp. 158-159).

En tercer lugar, este ejercicio implicó un descentramiento del currículo formal del profesor y del aula. Los estamentos suspendieron el ejercicio formal de las clases, pero siguieron su labor de FC en las calles, cautivando espacios para hacer visible su problemática, establecer un diálogo con la sociedad y atraer cada vez mayores apoyos; esto se deja ver a continuación:

Vale la pena citar en este aparte [...] la visión que presentó un artículo de la revista *Semana* (2018) tras la firma del acuerdo: ‘A diferencia de las protestas estudiantiles anteriores, estas tenían más poesía que policías, más música y arte. En ellas, los estudiantes, por lo general, no terminaron procesados, sino conversando y cantando en las tiendas de la esquina [...]

Un movimiento estudiantil diverso, pacífico y reflexivo emergió en el escenario nacional [...] De esta manera, los jóvenes terminaron por ganarse el corazón de los colombianos'. (Atehortúa, 2020, p. 147).

Ahora bien, para efectos del contraste, pasamos a un segundo ejemplo, ahora mucho más próximo a la noción de EpC, referido a los cursos que hacen parte del currículo formal de las universidades, orientados a abordar temas relacionados con ciudadanía, democracia, derechos y deberes, mecanismos de protección de derechos, llevados a cabo en el espacio del aula, con la orientación de un profesor, un ejercicio instituido en el marco de un currículo que establece objetivos, contenidos, metodología y parámetros de evaluación; sin duda, un escenario más emparentado con la idea y los propósitos de la EpC. Para ello, se retoman algunos elementos de carácter político, jurídico e histórico:

Al revisar el Manual de urbanidad y buenas maneras de Carreño [...] y Educación cívica y social de Acevedo [...] es posible observar que su meta no era la formación de alumnos para el diálogo, la democracia política y el respeto por los derechos del otro. Su gran preocupación parecía ser que los alumnos accedieran a ciertas reglas y normas de 'urbanidad', 'cultura' y 'buenos modales' [...] Por ello se estimula en los alumnos la adopción de actitudes pasivas: escuchar, atender, repetir, imitar. Mientras subyace la prohibición del ejercicio de actitudes activas: cuestionar, criticar, proponer, resolver problemas (Ospina, 2000, citado por Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 128).

En la misma línea, Quiroz y Mesa (2011) evidencian que “[de] la hibridación entre la religión y el Estado surgieron los ritos que aún se conservan en torno a los símbolos patrios y la veneración a los próceres” (pp. 622-623). Por su parte, Ramírez (2011) indaga sobre diversas



escuelas de FC, y retoma experiencias y autores para mostrar que el término dista de ser unívoco y que aún, si acudimos a una categoría cercana, como la educación cívica, aparecen múltiples acepciones, desde aquellas que la entienden como patriotismo y exaltación de la historia oficial, pasando por las que se centran en el conocimiento de la Constitución y en la descripción de los derechos e instituciones públicas, hasta aquellas que enfatizan en la capacidad de los ciudadanos para tramitar los disensos y realizar proyectos políticos en común.

Una apreciable cantidad de profesores universitarios participantes en el estudio han orientado materias en las que se reflexiona en torno a la educación, la ciudadanía, el constitucionalismo, la democracia, los derechos y mecanismos de protección, en consonancia con los postulados democráticos en los que descansa la Carta de 1991, respecto a la cual Gaviria (2020) no dudaba en señalar: “[y]o sintetizo el contenido ético y político de la Constitución Colombiana así: que seamos más libres y vivamos en paz” (p. 105).

En tal sentido, es claro y plausible el propósito de estos profesores universitarios, de contribuir a la formación de estudiantes para el diálogo, la democracia política, el ejercicio de los derechos y las libertades, la participación, el respeto por los derechos del otro y la construcción de ciudadanía entendiendo sus contextos. Así, en el grupo focal conformado por profesores, que además ejercen cargos directivos en la Universidad de Antioquia, una de ellas recordaba que en la década del noventa se pretendió:

enfaticar mucho el curso en relación con el ejercicio de la profesión de cada pregrado, un poco pensar los derechos, los deberes, la organización del poder, desde cada pregrado [...] y creo que en su momento eso tuvo bastante receptividad [...] Acertadamente, pues creo que de manera más reciente el curso abrió sus fronteras, incluyó más elementos

politológicos, de ejercicio de la ciudadanía [...] En ese sentido creo que el curso ha venido ganando (UDEAGF-D-2).

En el grupo focal con profesores que han diseñado y orientado estas materias en la Universidad EAFIT, una de las participantes aludía a la FC como

un conjunto tanto de conocimientos como de capacidades o competencias [...] Es el conocimiento del régimen político en el que vivimos, de la Constitución, de los derechos, de los mecanismos para proteger los derechos, pero también [...] tener la capacidad de poder entablar diálogos abiertos, honestos, que buscan formar consensos, buscar los lugares de acuerdo para de ahí construir (EAFITGF-P-1).

Otra participante en dicho grupo focal expresaba que “el reto metodológico, pedagógico, didáctico [...] punto de partida y enfoque sobre el cual siempre diseñé el curso [...] era entender que la formación ciudadana finalmente es una experiencia” (EAFITGF-P-2), con lo cual deja ver una semejanza con lo expresado por una profesora en el grupo focal de la Universidad de San Buenaventura sobre “posibilitar procesos de concientización que ayuden a los sujetos a reconocerse como ciudadanos y ciudadanas [...] que se logra fundamentalmente desde el poder historizar, poder reconocer nuestras raíces en términos históricos” (EAFITGF-P-3). En igual dirección, en el grupo focal de la Universidad de Antioquia, una profesora reivindicó la importancia, incluso cuando los cursos van dirigidos a profesores, de generar preguntas como “¿cuál fue su realidad de vida en cuanto su formación como ciudadano y sus compromisos?” (UDEAGF-C-4), añadiendo que quienes trabajamos en educación, sabemos que hay una historia de vida detrás de cada uno de nosotros, coincidiendo así con otro profesor de dicha universidad, quien hace “un llamado a una construcción de ese sujeto a partir de esas vivencias” (UDEAGF-C-5).

Otra recurrencia es el gran valor que profesores de las tres instituciones atribuyen al diálogo, a la escucha, al punto que una profesora entrevistada en la Universidad de Antioquia invitaba a “mimar más la palabra, hay que atender esos procesos de palabra hacia dónde se dirigen” (UDEAES-5); por su parte, un profesor entrevistado en la Universidad EAFIT aludía al desafío de entender la Universidad como escenario público de escucha, no solo “el escenario por donde transiten personas expertas [...], sino facilitar escenarios de reconocimiento, digamos de valoración muy positiva, del entorno social de las comunidades” (EAFITES-2). Por otro lado, un profesor de la Universidad de San Buenaventura resaltaba que “el docente tiene que tener una gran responsabilidad con la escucha, pero el estudiante también [...] porque la escucha nos dignifica, porque la escucha nos hace reconocernos en una relación de comunicación, donde hay interlocutores válidos” (USBES-3).

Así las cosas, la investigación permite corroborar que la concepción que impulsa a estos profesores universitarios es coherente con los postulados de la Constitución de 1991, mucho más progresista, incluyente, plural, que la Constitución Nacional de 1886. En concordancia con ello, Valencia (2010) la concibe como tratado de paz, advirtiendo que si no se asume “la defensa y la aplicación de la Constitución como tratado de paz o como programa de modernización democrática [...] arriesga convertirse en otra carta de batalla” (p. 228). Con todo, es un hecho cierto que diversos asuntos que antes eran vedados, han sido abordados, durante estas tres décadas, por la Corte Constitucional en el marco de un Estado Constitucional definido como “Estado Social de Derecho”. De allí que un buen ejercicio en términos de EpC, es precisamente dimensionar y comprender la razón de ser de esta labor de la Corte Constitucional, a partir del debate entre constitucionalismo y democracia, discusión pertinente cuyos contornos dibuja Uprimny (2006) del siguiente modo:

Hay aspectos que no deben ser debatidos ni decididos en el proceso democrático, por cuanto constituyen las reglas mismas del juego democrático [...] Como es obvio, ese garante del cumplimiento del juego democrático [...] debe ser un órgano independiente, esto es, algo parecido a un tribunal constitucional [...], si bien no tiene un origen democrático, el juez constitucional cumple un papel democrático esencial, en cuanto es el guardián de la continuidad del proceso democrático [...]; se vincula, además, a la importancia que tienen los derechos fundamentales en una sociedad democrática [...] Si los derechos fundamentales son tanto presupuestos procesales como materiales de la democracia, es obvio que deben ser garantizados, independientemente de la opinión de las mayorías (pp. 176-177).

Las entrevistas y grupos focales muestran el propósito de los profesores que orientan estos cursos por hacer de ellos un espacio para proponer diálogos sobre temas que a todos nos conciernen, no en una postura acrítica, sino invitando a sus estudiantes a ser protagonistas en el contexto de una democracia, en el sentido que señalaba Gaviria (2015); esto es, “construir la democracia [...] construir el sujeto de la democracia” (p. 21). Precisamente, en un grupo focal con profesores de la Universidad de Antioquia, uno de ellos se refería a la FC en estos términos:

Es un proyecto, es un mandato, es un anhelo [...] Se me viene a la cabeza una definición de Carlos Gaviria frente a qué es una Constitución y decía que es un manual de ética ciudadana, entonces la idea es formar ciudadanos conscientes, respetuosos, participativos, que vivan la democracia, que sientan la democracia, que sientan la Constitución. (UDEAGF-P-2).

Siendo claro a partir de los documentos analizados, las entrevistas y grupos focales, el enfoque pertinente y el compromiso de quienes orientan estos cursos y de quienes han participado en la reflexión, debate y propuestas de modificación en torno al tema de la FC, debe recordarse que también existen algunas miradas en tensión que no deben soslayarse, como la de aquel estudiante que al verse compelido a asumir que “serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 41), reciba esta propuesta como un discurso formal, obligatorio, aburrido, institucional, normativo, jerárquico, instituido, emparentado con la antigua instrucción cívica. Así, un estudiante entrevistado lo define como un curso concebido para todas las universidades por ley, pero que “es un curso que nos genera tedio [...] es un curso de educación constitucional o de educación cívica o mejor aún de instrucción constitucional [...] un curso corto, pero que está muy sobrecargado de contenidos” (UDEAGF-E-2). Por supuesto, también se encontró aquel estudiante que valora profundamente este tipo de propuestas y lamenta que sus compañeros “digan que son cursos de relleno [...] yo creo que esos son los cursos más importantes que tiene la universidad [...] porque propenden por esa visión humanística [...] de los futuros profesionales” (USBGF-E-4).

Lo más llamativo es que tal desmotivación, que como vemos no está presente en todos los estudiantes, sino en algunos de ellos, contrasta con la actitud de los profesores, quienes emprenden cada curso con la mejor disposición. Al respecto, uno de los profesores que han orientado la materia expresaba en el correspondiente grupo focal:

El tema de la formación ciudadana es muy bonito [...] un curso del que siempre estuve muy satisfecho, que valoré mucho, que quise mucho, porque creo que era parte de ese aporte que

la Universidad y nosotros como docentes podíamos hacer a la construcción de una mejor sociedad (UDEAGF-P-2).

Lo anterior hace un tanto incomprensible el desdén de algunos estudiantes frente a una propuesta que los profesores distan de concebir como el tradicional curso de cívica o urbanidad orientado a formar ciudadanos sumisos, pues acorde con nuestro avance investigativo, es preciso señalar que unos y otros, profesores y estudiantes, están mucho más interesados en estimular actitudes activas, como cuestionar, proponer, resolver problemas y tal vez lo único que requerimos comprender es que dicho propósito es mucho más realizable si conseguimos aproximar esas instancias de EpC a los múltiples espacios, modalidades y oportunidades que encierra la FC.

Cabe puntualizar que, si bien en algunos casos el desarrollo de los cursos posibilita transformar miradas, generar empatía al descubrir el verdadero enfoque de estas propuestas, queda, sin embargo, como un desafío bastante comprometedor, consistente en plantearnos algunas preguntas que emergen desde la pedagogía crítica y social: ¿quizá de manera inconsciente seguimos reproduciendo unos valores, parcialmente distintos a los del siglo XIX y comienzos del XX, pero estaremos manteniendo, en alguna medida, esa lógica de la instrucción cívica, institucional?, ¿estaremos desaprovechando un poco el potencial de la formación profesional y la posibilidad de ser generadores de un espacio que permita pasar al estudiante de heredero a precursor, que nos permita transitar de una EpC a una FC?, ¿será que problematizar cada vez con más énfasis las cuestiones socialmente relevantes y de la vida cotidiana nos permitirá dar ese salto pedagógico que requerimos en la FC en la Universidad? He ahí un gran desafío, un proyecto realizable y pertinente, que, en nuestro sentir, mantiene toda su vigencia.

### **Las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana: estudio comparado en las Universidades de Antioquia, EAFIT y San Buenaventura**

En el estudio se hallaron algunos puntos de convergencia que pueden ser mencionados. Quizá, el principal de ellos es que la caracterización de estos procesos permitió identificar la forma como en dichas instituciones educativas se conjugan las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana. Es decir, en todos los casos se pudo constatar que la formación ciudadana es un concepto suficientemente amplio, de modo que no puede ser considerado como un asunto que se circunscriba o agote en el aula, sino que incluye este importante espacio, pero los procesos de formación ciudadana, con sus dimensiones jurídica, social y política abarcan la universidad, entendida, en su conjunto, como espacio propicio para la formación ciudadana. Así lo deja ver de manera categórica un profesor participante que ocupa un cargo directivo en la Universidad:

El espectro, los ámbitos de formación ciudadana en la Universidad, tal como uno concibe la formación ciudadana son casi inconmensurables [...] desde un cineclub, hasta una tomada de tinto, llegando hasta esa instancia máxima que algunos sostienen que es de formación ciudadana y que, en efecto, hace eso, que es la Asamblea general, hasta los espacios puramente convencionales que la universidad tiene para eso (UDEAGF-D-4).

Otro punto de convergencia es que en las tres instituciones se expresa esa dimensión jurídica de la formación ciudadana, desde los mismos Estatutos en cuanto ratifican su sometimiento a la Constitución y a la Ley, en tanto aluden a la garantía de derechos fundamentales, tales como el derecho de petición, debido proceso, derecho de asociación, libertad de cátedra.

Así mismo, en relación con esa dimensión jurídica, de la formación ciudadana, en las tres instituciones se cumple, de una u otra manera, con ese mandato constitucional plasmado en el Artículo 41 de la Constitución Política, pues ofrecen cursos a sus estudiantes que responden a lo prescrito por la norma de normas. Sin embargo, al examinar las características de estos cursos, la amplitud en cuanto al número de los mismos, las estructuras curriculares en que se sustentan, etcétera, es precisamente donde se identifican matices y diferencias.

Comencemos destacando algunos datos concernientes a la Universidad de San Buenaventura, que se resumen adecuadamente en un libro publicado institucionalmente por la Universidad (Alzate, 2017), en el cual se señala:

En el aula hay dieciocho estudiantes de las Facultades de Ingeniería, Psicología y Ciencias Empresariales (...) la clase continúa con el tema que venían estudiando dos semanas atrás: los Derechos Humanos. Es la clase de Bioética Social, una de las más de veinte cátedras de formación humana entre las que pueden escoger los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín. Todas se coordinan desde el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH), que hace parte de la Vicerrectoría de Evangelización para las Culturas.

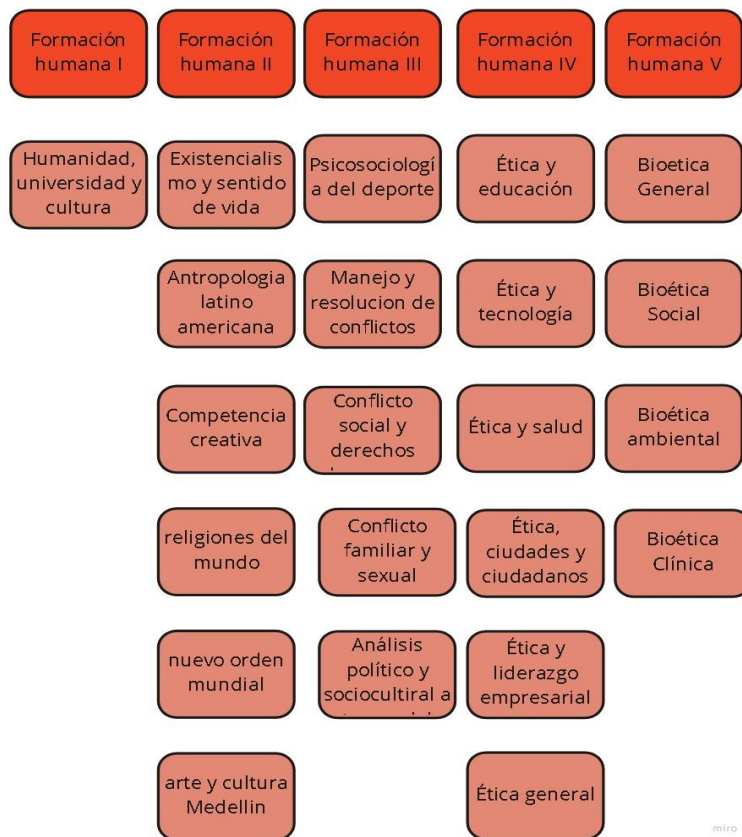
Antes de llegar a este último nivel, el quinto, los estudiantes pasan por las cátedras de Formación Humana I, Humanismo, Universidad y Cultura, donde hicieron una reflexión antropológica en torno a los conceptos de ser humano y cultura (...) Posteriormente cursan Formación Humana II, una mirada antropológica más amplia, desde una perspectiva existencial. (...) Llegan a Formación Humana III, Problemática social, donde todas las materias tienen que ver con la resolución de conflictos (...) Formación Humana IV es Ética,



con un punto de vista filosófico y axiológico (...) Finalmente, el último nivel es Bioética, un diálogo entre las ciencias básicas y las humanístico sociales. (pp.182-184)

Allí podemos evidenciar varios elementos interesantes que se pueden sintetizar en tres aspectos: el carácter interdisciplinario de estos espacios dado no solo por los temas y profesores sino por la misma conformación plural del grupo de estudiantes, pertenecientes a diversos campos del conocimiento, uno de los elementos más enriquecedores; la existencia de una dependencia que se encarga de coordinar el programa, el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH); y la flexibilidad, mediante la amplia gama de materias, de las cuales podrán elegir una cada nivel aquellas temáticas que pueden ser de su interés particular, siendo cinco niveles en total (Figura 5).

**Figura 5.** Cursos de Formación Humanística Universidad de San Buenaventura por nivel.



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información institucional de la Universidad de San Buenaventura, con la estructura curricular vigente al momento de la investigación.

A modo de ejemplo, en la figura 6 se ilustra la manera como se articula el ciclo de Formación Humanística del CIDEH con el pregrado de Licenciatura en Educación Infantil (USB, Medellín).

**Figura 6.** Plan de estudios – Licenciatura en Educación Infantil USB

# Plan de estudios

<b>1 Semestre</b>	Historia de la Educación y la Pedagogía	2	<b>2 Semestre</b>	Pedagogía y Formación	3
	Proyecto Pedagógico como Proyecto de Vida	4		Proyecto Pedagógico y Formación del Maestro	4
	Competencias Comunicativas	2		Fundamentos de la Investigación	2
	Formación Humana I	2		Formación Humana II	2
	Preconcepción y Gestación	3		Teoría de la Crianza	2
	Fundamentos de la Educación Infantil	3		Ciclo Vital: 0 a 3 años	3
<b>3 Semestre</b>	Tradiciones y Tendencias Pedagógicas	2	<b>4 Semestre</b>	Tradiciones y Tendencias Didácticas	2
	Psicología del Desarrollo	2		Proyecto Pedagógico y Modalidades Educativas	4
	Proyecto Pedagógico y Contextos Educativos	4		Formación Humana IV	2
	Formación Humana III	2		Las Familias y las Infancias	3
	Neurodesarrollo Infantil	3		Ciclo Vital: 6 a 9 años	3
	Ciclo Vital: 3 a 6 años	3		Electiva I	2
<b>5 Semestre</b>	Las TIC en el Proceso Educativo	2	<b>6 Semestre</b>	Geopolítica y Legislación	2
	Proyecto y Saber Pedagógico	4		Pedagogías Sociales y Comunitarias	2
	Razonamiento Lógico Matemático	2		Proyecto Pedagógico y Saber Específico	5
	Formación Humana V	2		Didáctica Específica	3
	Concepciones, Lineamientos y Políticas de Infancia	2		Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático Infantil	2
	Construcción de lo Social y lo Moral en la Infancia	2		Electiva III	2
	Electiva II	2			
<b>7 Semestre</b>	Tradiciones y Tendencias Curriculares	3	<b>8 Semestre</b>	Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje	2
	Proyecto Pedagógico I	5		Gestión Educativa y Escolar	2
	Motricidad y Cuerpo de las Infancias	4		Proyecto Pedagógico II	5
	Desarrollo del Pensamiento Científico Infantil	2		Lenguaje y Comunicación Infantil	2
	Electiva IV	2		Lectura y Escritura en la Infancia	3
				Electiva V	2
<b>9 Semestre</b>	Evaluación Formativa	2	<b>10 Semestre</b>	Proyecto Pedagógico IV Docente	6
	Proyecto Pedagógico Docente	6		Trabajo de Grado Informe	3
	Trabajo de Grado Línea	3		Procesos Organizativos y de Gestión	3
	Desarrollo y Expresión Gráfico Plástica	3		Ecología y Medio Ambiente	2
	Plurilingüismo en la Educación Infantil	2		Pedagogía, Realidades y Tendencias de la Educación Infantil	2

EDUCACIÓN INFANTIL

Fuente: <https://cutt.ly/C0rSOYN>

Como lo pone en evidencia uno de los profesores entrevistados en el grupo focal del CIDEH (USBGF-P-2):

Los cursos de formación humana tienen cinco niveles [...] *El primer nivel [...] es el de identidad institucional*. En ese nivel [...] se trabaja precisamente todo el asunto de pensamiento Franciscano [...] *El segundo eje es el eje antropológico*, allí el estudiante puede optar por distintas materias [...], por ejemplo, de las diferentes religiones del mundo [...], también el tema de existencialismo y sentido de vida, el nuevo orden mundial, competencia creativa, arte y cultura en Medellín [...] (donde) la idea es que el estudiante puede salir a reconocer la ciudad [...] y ese es un ejercicio muy importante como ciudadano [...] En las religiones del mundo al estudiante lo llevan, por ejemplo, a reconocer diferentes culturas religiosas primero para incentivar el asunto del respeto, y segundo [...] que el estudiante le quede todavía mucho más claro que las personas son diferentes, que hay una diversidad de posibilidades en los seres humanos, desde su mirada religiosa, desde su mirada ideológica, desde su cultura [...] Luego pasa a un *tercer eje que es el eje de conflicto social*, en ese eje hay varias líneas que el estudiante también puede optar [...] mecanismos de solución de conflictos [...] conflicto social y derechos humanos [...] conflicto familiar y sexual [...] El conflicto es una realidad presente en todos los seres humanos y un tema ciudadano importante es ese, es reconocer que el ser humano o que las comunidades tienen que llegar a acuerdos [...] Luego está *el eje de ética* [...] el estudiante puede optar, está ética general y ya hay otras éticas que son aplicadas, por ejemplo, el caso de ética y salud, el caso de ética y educación, también tenemos ética y tecnología, tenemos ética y ciudadanía que en esa sí se hace un mayor énfasis en el asunto de la participación ciudadana, y *por último*

tenemos *el eje que es bioética*, allí también el estudiante puede optar por distintas bioéticas, puede tener la bioética general, bioética ambiental [...] también digamos el asunto de la bioética y salud que tiene que ver mucho con ese tema de la bioética médica [...] Entonces, digamos que todo el eje de formación humanística en la universidad o la formación humana en la universidad está ligado necesariamente a la pregunta por el ciudadano, desde la formación humana 1 hasta la 5. (USBGF-P-2).

Así por ejemplo en el caso del pregrado de Derecho, dichas materias se ofrecen en los semestres 1, 2, 5, 7 y 8; por su parte, en la Facultad de Educación se contempla ese amplio ciclo de formación humanística en los semestres primero al quinto, garantizando en todos los casos que los estudiantes puedan acceder a esta amplia oferta de materias que propenden por la formación humanística

La Universidad EAFIT cuenta con el denominado Núcleo de Formación Institucional, que está a cargo del Departamento de Humanidades, adscrito a la Escuela de Humanidades respecto al cual la propia Universidad destaca en su página institucional:

El Núcleo de Formación Institucional representa la nueva expresión de las ciencias y las humanidades en la Universidad. Las aspiraciones cognitivas que se esperan conseguir en el marco de la concepción, desarrollo y evaluación de cada una de las asignaturas son: conciencia lingüística o discursiva, ubicación histórica, perspectiva estético-literaria, habilidad crítica, conciencia ciudadana y conciencia ambiental.

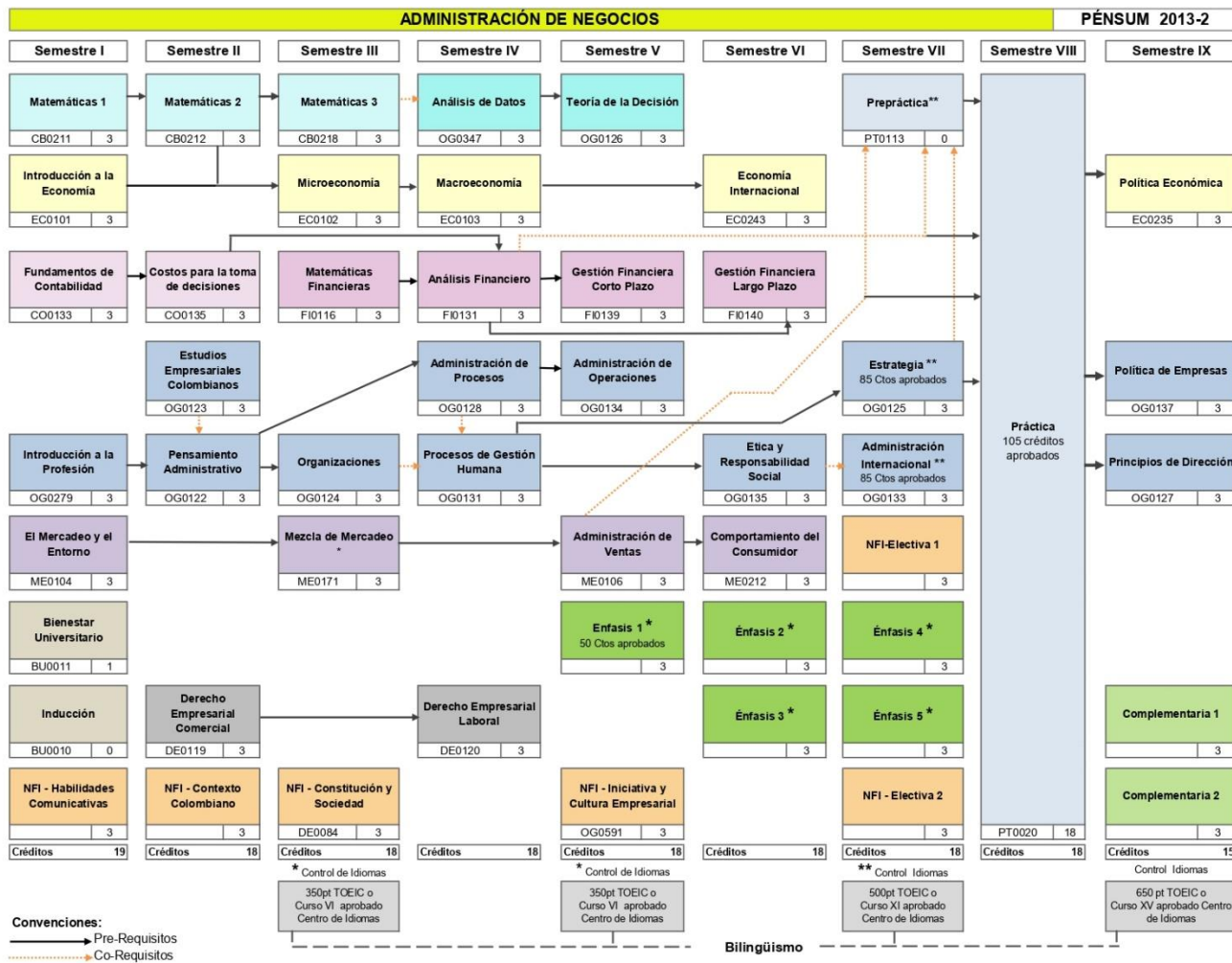
El Núcleo está configurado por un conjunto de asignaturas de carácter obligatorio que se organiza en dos ciclos: el primero, designado Ciclo Común, está compuesto por las

asignaturas de las áreas de Habilidades comunicativas, Contexto colombiano, Constitución y democracia, y Emprendimiento.

El segundo ciclo se designa Ciclo Electivo, en él el estudiante encuentra un conjunto de asignaturas de libre elección en las áreas de Arte y cultura, Filosofía y letras, Historia y política, Música y sociedad, Ciencia y técnica, y Cultura ambiental (EAFIT, [shorturl.at/DMOY3](http://shorturl.at/DMOY3))

Así entonces, en la Universidad EAFIT, además de la materia “Constitución y Sociedad” (que en su evolución ha asumido diversas denominaciones como “Constitución y Ciudadanía”, “Constitución y Sociedad”, “Constitución y Democracia”), existen otras materias que conforman el Núcleo de Formación Institucional, con lo cual la Universidad ofrece una gama de cursos adicionales, no sólo concebidos para estudiantes de sus pregrados de Derecho o de Ciencia Política, sino de toda la universidad; al tomar como ejemplo un programa clásico de esta institución, Administración de Negocios, se observa que el Núcleo de Formación Institucional (color naranja en el gráfico 4) no se circunscribe a un curso, sino que involucra en su malla curricular diversas materias que permiten un acercamiento a las habilidades comunicativas, al estudio del contexto colombiano, entre otras, con lo cual se brinda una gama de opciones para la formación de los estudiantes en el campo socio-humanístico (Figura 7).

**Figura 7.** Plan de estudios Administración de Negocios Universidad EAFIT.



Fuente: <https://onx.la/a577c>

En contraste, teniendo en cuenta la información documental, así como las entrevistas y grupos focales con profesores y estudiantes de las Universidades de San Buenaventura, EAFIT y de Antioquia, se pudo verificar que, pese a que las dos primeras son de naturaleza privada, es, precisamente, la Universidad de Antioquia, de naturaleza pública, la que ofrece una menor oferta





De este modo, la Universidad de Antioquia circunscribe su oferta curricular en este campo a un único curso, que se ofrece a todos sus estudiantes de pregrado (con escasas excepciones, por ejemplo el pregrado de Derecho no contempla este curso), a lo que cabe agregar un elemento de análisis adicional y es que “Formación Ciudadana y Constitucional” no abarca la totalidad del semestre, aspecto que fue destacado por varios profesores de la materia en el respectivo grupo focal:

Claro, son ocho clases, entonces aquí obviamente el ejercicio se hace muy arduo, cierto, eso obliga a un nivel de síntesis profundo, y a una capacidad de transmisión y de discernimiento, exactamente qué es lo que se quiere debatir con los estudiantes (UDEAGF-PR-1).

Entonces, mi preocupación ha sido más bien orientada a eso, a tratar de cubrir como un amplio espectro, y lo que dice el profesor es cierto, son sólo ocho clases y uno tiene que tratar de sacarles el mayor provecho (UDEAGF-PR-2).

Es indiscutible que los estudiantes de la Universidad de Antioquia cuentan con un tiempo más reducido, en términos de la propuesta curricular, si se compara con los estudiantes de Universidades de San Buenaventura o EAFIT. Es la Universidad de Antioquia la única de las tres instituciones que se circunscribe o limita a impartir, para sus estudiantes de pregrado, el curso “Formación Ciudadana y Constitucional”, sin que cuente con un programa complementario con otra gama de materias humanísticas generales que los estudiantes deban tomar, ofrecidas de manera general por la Universidad. Desde luego, eso no excluye que en el currículo de sus programas específicos puedan incluir materias con esta orientación, pero es algo que también sucede en EAFIT y en San Buenaventura, donde estos cursos se suman a la amplia oferta en el campo de la

formación ciudadana, que sin duda es más robusta en las universidades privadas. De hecho ha habido en el ámbito de la Universidad de Antioquia un ejercicio de revisión institucional de este tema, que ha arrojado importantes conclusiones. A modo de ejemplo citamos en detalle algunos elementos del Informe emitido por la Comisión sobre Formación Ciudadana y Constitucional de la Universidad de Antioquia (2014), quien planteó una Propuesta de Política Universitaria de Formación Ciudadana y Constitucional, en la que se destaca:

Son muchas las críticas que todo tipo de actores universitarios hacen a la forma y lugar que ocupa la Cátedra, muchas veces desde el desconocimiento (...) Para los actores universitarios que conocen de manera argumentada la problemática, tales como docentes de la Cátedra, algunos directivos e investigadores, es claro que se debe reconocer que la Cátedra es un componente fundamental e imprescindible para la formación ciudadana en la Universidad, incluso con amparo Constitucional, pero no agota el proceso ni la responsabilidad de la Universidad en tal sentido (...) lo propiamente relacionado con el currículo y la docencia, permite identificar que el programa del curso está bien enfocado desde lo formal en cuanto a su propósito y los contenidos constitucionales-políticos que aborda (...) (sin embargo) los datos evidencian el consenso que hay en cuanto que el Programa tiene más de “constitucional” que de “formación” (...) en muchos programas la Cátedra se entiende como un complemento o como un simple requisito de grado, y no como parte integral de la formación (...) En la Universidad se desarrollan investigaciones y se genera conocimiento sobre la formación ciudadana (...) (actividades de) extensión en las distintas unidades académicas (...) actividades institucionales (...) o propiciadas por otros colectivos de la universidad (...) No obstante (...) hay muy poco reconocimiento e interlocución entre esos diversos procesos (...) La Comisión propone un enfoque integral

para la formación ciudadana y constitucional en la U de A, viabilizado por la estrategia de trabajo en RED, denominada ESPACIOS UNIVERISTARIOS (pp.1-7)

Lo anterior deja ver la importancia de todas aquellas propuestas encaminadas a articular esfuerzos, alcanzar una mayor divulgación, comunicación y trabajo en red, que coadyuve a ese propósito de la formación ciudadana, que cuenta con un escenario propicio en la Universidad, entendida en su conjunto como un ecosistema en los términos planteados por una de las profesoras participantes, cuando puntualiza:

La universidad toda es un espacio que está formando todo el tiempo específicamente en la ciudadanía, específicamente en la democracia, diferentes espacios, desde las actividades académicas, las actividades extracurriculares, las actividades políticas, las actividades de militancia, todo esto supone un ambiente, un ecosistema que prepara a los estudiantes y también a los profesores en su vivencia como ciudadanos, entonces por eso es así como concibo yo la formación ciudadana universitaria (UDEAES-4).

Entender la universidad como un ecosistema, que, desde esa interacción social en los ámbitos curriculares y extracurriculares, pasando por actividades académicas, culturales, políticas, prepara a estudiantes y profesores para vivir la ciudadanía, constituye un concepto muy potente, que en buena medida es ratificado por múltiples actores participantes en la investigación.

En efecto, nuestra investigación permite corroborar que existe consenso en considerar que difícilmente son equiparables los espacios de formación ciudadana, convencionales o no convencionales, que convergen en la Universidad de Antioquia y que sólo pueden encontrarse en menor medida en las Universidades EAFIT y de San Buenaventura; al respecto, uno de los profesores entrevistados en la Universidad EAFIT no duda en señalar:

Yo creo que la UdeA sí nos lleva una ventaja absurda, en esos espacios informales [...] cuántos grupos de estudio hay en Derecho y Ciencia Política, es una cosa absurda, pero es que absurdo, casi que empiezan a ser como del mismo tamaño o más que las mismas materias que uno cursa en el pregrado, es una cosa increíble, me parece lo máximo, lo máximo; en EAFIT nos falta bastante eso (EAFITES-3).

Por su parte, un profesor entrevistado en la Universidad de San Buenaventura señala:

Hay unas distancias, desde mi punto de vista, grandes, entre los espacios representacionales y deliberativos que tiene una universidad privada como la San Buenaventura, y los que tiene la Universidad de Antioquia, para decirlo de este modo, pues yo no sé cómo estará EAFIT, pero también lo puedo hablar desde la Pedagógica Nacional, o de la Nacional, la universidad pública genera más condiciones de formación política y democracia directa que la universidad privada (USBES-3).

Pero no sólo los profesores de las universidades EAFIT y de San Buenaventura lo reconocen. También profesores que ocupan cargos directivos en la propia Universidad de Antioquia lo ratifican en grupo focal, donde uno de los participantes expresó:

Como pocas universidades, las universidades públicas, y ésta específicamente, tienen desde el mismo día que uno ingresa posibilidades de entrar a eso que se llama la formación de la ciudadanía. Desde el punto de vista no convencional pues es evidente que la movida universitaria, la movida de protesta, de reclamo, de impugnación de decisiones, y las organizaciones que se le abren en un abanico a todo el que pisa la Universidad, pues hacen que eso lo pueda denominar yo de esa manera, inconmensurable (UDEAGF-D-4).

Lo anterior es de la mayor relevancia, pues, precisamente, tiene que ver con esas otras dimensiones de la formación ciudadana, como son la social y la política y, sin duda, en este aspecto existe un claro desbalance, que juega completamente a favor de la Universidad de Antioquia. La conformación misma de la Universidad, la distinta composición social, regional, etcétera, hacen que se potencie esa dimensión social de la formación ciudadana, propiciando una serie de interacciones sociales constantes, absolutamente enriquecedoras. Adicionalmente, propicia que esos estudiantes y esos profesores se apropien de espacios políticos donde expresar su sentir, intercambiar opiniones y, quizá, tomar decisiones que inciden en el rumbo de la universidad. En un grupo focal con directivos de la institución, una profesora puntualizó:

Pero más allá del curso, yo creo que la formación ciudadana pues habría que entenderla en un sentido como más abierto y yo creo que la formación ciudadana implica casi que el paso por la Universidad de Antioquia, es decir, y en ese sentido quizá el curso podría alimentarse mucho más de otras actividades que se realizan en la universidad, de otras posibilidades que brinda la universidad, que van desde hacer parte del movimiento estudiantil, la participación en los cursos, la formación recibida a través de distintos medios, que tienen que ver con expresiones artísticas, con asistencia a conferencias, con la posibilidad, como nos decía el Decano, de acceder a la literatura, a diversa información que pasa, pues, como por la Universidad y, en general, por los medios universitarios (UDEAGF-D-2).

Por su parte, una profesora con quien se desarrolló una entrevista semiestructurada, hizo la siguiente alusión a esta característica de la Universidad de Antioquia:

Yo creo que una universidad como la de Antioquia, tiene el escenario más interesante para la participación y construcción estudiantil de sus problemáticas y la forma de manejarlas,

que es la Asamblea general de estudiantes. A mi ese ámbito estudiantil me parece de una formación invaluable, absoluta, y creo que en muy buena medida ese es uno de los asuntos que distinguen a un estudiante de universidad pública y de universidad privada, ese es un escenario fundamental, pero hay muchos otros, comités, asambleas estamentarias, de profesores y estudiantes, asambleas de facultades y, por supuesto, la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, el cómo las construimos [...] (UDEAES-2).

Finalmente, se destaca lo expresado por otra de las profesoras participantes, con quien se desarrolló una entrevista semiestructurada y quien muestra la pluralidad de espacios que, una institución como la Universidad de Antioquia, propician y que posibilitan esa expresión de la dimensión social y política de la formación ciudadana. Al respecto indica:

El hecho de la convivencia y de la interacción diaria entre los sujetos, propicia el que yo pueda establecer relaciones con esos sujetos, relaciones que me van a enriquecer desde el punto de vista desde la formación ciudadana. Entonces, ¿qué espacios conozco? Pues, los espacios formales que hay en la Universidad que forman ciudadanos, espacios como los comités, espacios como las representaciones estudiantiles, las representaciones profesoriales, las asambleas de estudiantes y de profesores, espacios como los semilleros, espacios como aquellos que tienen que ver con encuentros que se refieren al arte, a la literatura, y a todas esas formas. Entonces, creo que lo social propicia lo político, y, desde ese punto de vista, y también los espacios de cafetería, o los créditos de cafetería que llama la gente, porque indudablemente ahí se han gestado unos proyectos de formación ciudadana importantes y hay unas discusiones que hubiera sido rico poderlas grabar para poder aprender muchas cosas de esos diálogos, que se dan entre estudiantes, entre profesores y estudiantes o entre profesores mismos o tal vez los directivos también (UDEAES-5).

Eso no obsta para señalar que existen algunas sugerencias, observaciones, preocupaciones de varios profesores sobre aspectos que pueden mejorarse, ya que, por ejemplo, algunos de ellos expresaron, de forma absolutamente respetuosa y clara, algunas observaciones y preocupaciones en cuanto a ciertos asuntos, como la forma de adopción de decisiones de la Asamblea de estudiantes, ciertos procedimientos que consideran deberían ser modificados por quienes participan en ese espacio. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas destacó:

Una asamblea general de estudiantes de la universidad, que sabes que yo recomiendo que sea un escenario donde ojalá toda esta pedagogía universitaria llegue mucho para darles capacitaciones de cómo deliberar de manera más asertiva, no deliberar, sino la toma de decisiones de una manera más asertiva [...] Me iba a referir a prácticas universitarias poco democráticas como las que yo tuve oportunidad de asistir cuando yo era estudiante universitaria, que cuando algunos íbamos a proponer que levantarán un paro, nos linchaban públicamente y nos sacaban de la asamblea y no nos dejaban votar; esa práctica la recuerdo, y creo que prácticas como esas, para un lado o para el otro, yo no estoy diciendo que el lado de los que queríamos clase, también podían ser de los que no queríamos clase. O de los queríamos hacer una agenda distinta, como una labor de linchamiento al que piensa distinto [...] Recientemente, me contaba un estudiante que en una de las asambleas donde se estaba discutiendo justamente la continuidad o no del semestre por vías virtuales dado el Coronavirus, pues cómo le callaban inicialmente la boca a aquellos que ellos decían que sería mejor hacerlo y no pues esperar que volviéramos a abrir la universidad; es una práctica política que [...] se usa mucho y no es ni aconsejable ni es buena, porque la palabra del otro nos asusta y por eso hay que callarla, es porque quizás no nos va a servir lo que va a decir y quizás lo que va a decir es profundamente asertivo (UDEAES-2).

En la misma línea, otra profesora planteaba:

Nosotros tenemos un espacio maravilloso para los estudiantes, como las asambleas, pero las asambleas, ya sabemos en lo que se han convertido en la Universidad; en las asambleas acallan las voces de aquellos que no quieren escuchar, en las asambleas se dice solamente lo que la mesa de la asamblea esté decidiendo que se diga, se escuchan es las voces de los líderes estudiantiles, entonces es un espacio que yo creo que deriva en un espacio autoritario, y eso va haciendo que pierda legitimidad, desde mi punto de vista, y eso va perdiendo, va haciendo que la formación ciudadana no vaya teniendo un lugar como en ese espacio. Entonces, para mí, tiene que ver más con actitudes, con procedimientos, con maneras de realizarlas; las sugerencias tendrían que ver con actitudes y con fortalecimiento de los espacios que tenemos para que sean verdaderos espacios de formación ciudadana (UDEAES-5).

Por supuesto, resulta decisivo en este tema tener en cuenta la voz de los estudiantes, y efectivamente, en el grupo focal, una de ellas expresaba, por un lado, el reconocimiento al valor del espacio de la asamblea, y, por otro, cierta desesperanza o agotamiento por algunos de sus procedimientos. Respecto a lo primero expresó:

En prácticas democráticas yo considero que, en la universidad incluso son muy valiosas resaltarlas, es como el hecho de la existencia del movimiento estudiantil y del valor que se le da en la universidad a las asambleas y a las decisiones asamblearias. Incluso, entonces, yo pensaría que hay valores fuertes e institucionalizados dentro de la universidad, pues si nos pensamos el tema de la democracia de manera estudiantil específicamente [...] bueno si me preguntan, por supuesto, yo hago parte activa de estas prácticas democráticas [...] el



hecho de ser la universidad pública de alguna manera ya evidencia, ya trae en sí, una carga fuerte de participación democrática directa dentro de la misma (UDEAGF-E-1).

Sin embargo, esta misma estudiante indicaba que ciertos manejos de la asamblea conducían a que se desestimulara un poco la participación y que, a veces, pareciera que “las decisiones que se tomaban no importaban, porque de alguna manera terminaba siendo muy totalitaria” (UDEAGF-E-1).

Por su parte, en el grupo focal con profesores directivos, uno de ellos planteaba no propiamente una crítica, sino una interesante observación, en el siguiente sentido:

En estos días en un trabajo que estábamos haciendo sobre participación, caíamos en la cuenta de esto: que cuando estábamos inventariando las formas no convencionales y las convencionales de participación, en las no convencionales incluimos la asamblea general de estudiantes, y de pronto la pregunta era: ¿pero acaso no es esa la forma más convencional que existe de participación o de formación ciudadana en la universidad? Tan convencional y estable que mantiene los repertorios a lo largo del tiempo: cese de actividades, asamblea permanente, anormalidad académica, paro, semana de colchón. y es una recurrencia, es decir, no es que sea mala, sino que es bastante convencional entre nosotros (UDEAGF-D-4).

Otro de los profesores intervinientes en dicho grupo focal opinaba que,

la asamblea ha terminado siendo un modelo a veces bastante convencional, lo que en su momento probablemente fue una práctica muy disruptiva, una práctica novedosa o un escenario novedoso en lo que eran las universidades a mediados de los sesenta y de los

setenta; entonces creo que ahí hay un asunto que uno diría: bueno, se han mantenido digámoslo así, algunas formas, estáticas (UDEAGF-D-4).

Con todo, otro de los participantes en el Grupo focal de profesores directivos no dudaba en señalar que,

[...] llamaban mucho la atención algunas de las investigaciones del grupo de investigación [...] cuando los estudiantes decían que para ellos el mejor espacio para la educación ciudadana y política era la asamblea, cierto; entonces no era un espacio formal en la Universidad, no era un curso, pero era un espacio donde ellos estaban ejerciendo la discusión y la apropiación de un discurso; y de hecho, pasaban a algo que nosotros hemos defendido bastante y es el discurso de la Formación Ciudadana como Acción (UDEAGF-D-3).

Precisamente, ratificando la importancia de tener también en cuenta en este tema de la asamblea el punto de vista de los estudiantes, otro de ellos expresó en el grupo focal:

Coincido con la compañera que el movimiento estudiantil, pues entendiéndolo sobre todo desde la asamblea que es como el espacio o la organización más consolidada de este movimiento de los estudiantes, ha tenido también como cierto retroceso y se ha venido volviendo cada vez menos fuerte por las mismas condiciones que mencionó la compañera. Pero que también en ciertos periodos y dependiendo de la lucha política del momento se fortalece [...] Entonces, ha sido un movimiento, y sobre todo en cuanto como práctica democrática, que ha tenido esa característica de ser siempre dinámico e histórico [...] no marca una linealidad [...] a veces ni siquiera funciona, a veces está muy desacreditado, a veces tenemos menos fe en ella, a veces hasta nos molesta, consideramos que no debería

existir, que lo deberíamos cambiar, pero que frente a otras cuestiones, como pueden ser una reforma a la ley de la educación, pues fortalece, precisamente porque la causa nos lleva en torno al movimiento como el mecanismo válido para hacer la lucha; sin embargo, a pesar de que ha tenido muchas dificultades y que se ha debilitado mucho, considero que eso mismo también ha permitido la emergencia de otros colectivos [...] que se han venido configurando, desde temas como el género, como es la etnia, como es lo cultural. Entonces, me parece muy importante, pues porque eso nos muestra la diversidad de las prácticas democráticas (UDEAGF-E-2).

Así, se cierra este capítulo de análisis con dos anotaciones a partir de lo anterior. En primer lugar, se destaca la coincidencia entre lo expresado por este último estudiante con lo expresado por una de las profesoras en el grupo focal de directivos, sobre el surgimiento de nuevos movimientos sociales y nuevos colectivos y otras formas de expresión democrática al interior de la universidad. Al respecto, la profesora advierte:

Sin explicitar si ahora hay mayores prácticas democráticas o no, yo creo que sí hay procesos de transformación [...] Yo entré a la Universidad en 1995, la mayor parte de los profesores se habían vinculado en la década del setenta [...] una visión en la cual el Estado era más cercano a lo que en otros países fue el Estado de bienestar [...] En las últimas décadas, aparecen otros intereses, otras reivindicaciones [...] y de cierta manera la academia las tiene en cuenta, por ejemplo, reivindicaciones desde las mujeres, desde tratar de evitar o evidenciar, visibilizar el acoso en las universidades y concretamente en la universidad, situaciones que quizá hace veinte o treinta años las mujeres normalizábamos, por ejemplo. Yo creo que en este momento se están visibilizando [...], creo que los estudiantes de estas nuevas generaciones lo visibilizan más, el hecho de que la asamblea de estudiantes de

pronto se ha convertido en un espacio muy convencional y que no es fácil transformarlo, estas nuevas generaciones quizá están buscando otros espacios [...] Por ejemplo, lo que tiene que ver con que no haya representación estudiantil en la Facultad, ha llevado a la configuración de un Consejo Estudiantil, y si bien no hay representantes, hay voceros en el Consejo de Facultad y en otros Comités. Eso, un poco, rompe como estas lógicas de esas instituciones informales, que aunque informales se fueron volviendo muy convencionales, entonces ha habido un proceso de transformación donde se están visibilizando otros asuntos [...] los animalistas, las mujeres, el género, reivindicaciones que tienen que ver como con situaciones tales como el acoso por ejemplo, hasta pues otras transformaciones que yo creo que van a cambiar a la Universidad en poco tiempo y ya la están transformando en lo institucional formal como informal (UDEAGF-D-2).

Desde luego, cabe destacar que estas observaciones en torno a espacios como la asamblea, no desdibujan el hecho de que se tenga, en buena parte de los entrevistados, una visión favorable de estos entornos donde se expresa la dimensión política de la formación ciudadana; de manera que estas observaciones, que, lejos de entrañar una descalificación de estos espacios, parten de su reconocimiento, pero dejan algunas reflexiones pertinentes que constituyen un elemento muy potente a tener en cuenta en esta discusión sobre democracia universitaria. Justamente, es aquí donde se plantea un elemento diferenciador, muy propio de la esencia de la Universidad de Antioquia como universidad pública.

Al respecto, es notoria la diferencia con lo que acontece en las otras dos universidades objeto de estudio, donde varios de los profesores entrevistados reclaman un papel más activo de los estudiantes y profesores, asunto que está, en buena medida, imbricado con la forma como se suelen adoptar las decisiones al interior de esas universidades dada su naturaleza privada y el cierto

talante empresarial que ello encierra, lo que sin duda acarrea como consecuencia un protagonismo mucho más reducido por parte de las organizaciones profesoras y estudiantiles. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas en la Universidad de San Buenaventura fue categórica en afirmar que,

la participación, en efecto, se da, pero no pasa de ahí, cierto, y en el real proceso de toma de decisiones, la incidencia que queda es muy poca, muy pobre, muy tímida [...] en términos formales, sí, de las intencionalidades democráticas, lo que se declare en el papel, como participación democrática, escucha, diálogo, proceso deliberativo, yo encuentro en el documento lo formal, explícita la intención [...], pero una materialización real de esa intención, no se da [...] sigo viendo prácticas autoritarias en el aula, docente-estudiantes, sigo viendo prácticas autoritarias, o no representativas de modelos democráticos, en las autoridades, en los Directivos de la universidad [...] no solo en San Buenaventura, en general el estamento universitario, en la privada (USBES-1).

Otro profesor de la Universidad de San Buenaventura opina que,

hay una apertura de la universidad para que los estudiantes se organicen, pero lo otro es ¿cuánto se organizan? No; hay bajos niveles de organización, bajos niveles también de participación [...], entonces esto se vuelven prácticas, a veces, desde mi punto de vista, muy figuradas [...] como figuras muy formales; “se cumple con el procedimiento”, pero realmente en términos de la participación y de la fuerza que puede tener ese actor estudiantil, en los escenarios de participación establecidos, no están, o por lo menos yo no lo he podido percibir (USBES-3).

Podemos utilizar como lente la figura del claustro de profesores, entendiendo con Hurtado y Cuartas (2021) que:

Los claustros de profesores son los organismos de deliberación de los profesores pertenecientes a una misma unidad académica o de varias unidades, si los profesores deciden la fusión; en ellos se tratan asuntos gremiales, académicos y de calidad educativa (...) se definen posturas y proposiciones en asuntos generales, que pueden presentadas ante la asamblea general. (p.159)

Al referirse específicamente al claustro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, una profesora entrevistada manifestó:

los claustros de profesores, me parecen un espacio político muy valioso, absolutamente [...] creo que el claustro de nosotros es un ejemplo, inclusive en alguna vez propuse que se recogieran como las discusiones del claustro, como en los últimos tiempos, porque esas discusiones tienen que ver no solamente con lo interno sino cómo lo externo nos afecta a nosotros como universidad y como Facultad, y creo que ahí se hace un ejercicio de deliberación política muy importante [...] El claustro nuestro es muy deliberante, muy propositivo, con unos argumentos muy elaborados y de muy buena talla, creo que tenemos un claustro que es representativo de lo que es una Universidad pública (UDEAES-5).

Lo anterior, de cierta forma, contrasta con lo expresado en entrevista semiestructurada por un profesor de la Universidad EAFIT, quien destacaba que en la Escuela de Derecho

se hacen constantes claustros profesoriales, pero esos claustros tienen un sentido más temático; aclaro que siempre los Decanos han abierto la posibilidad, explícitamente, en numerosas veces, de que los profesores nos autoconvoquemos para tratar los problemas que

queramos, pero los profesores no tienen esa práctica [...] y hay que aclarar que los claustros son casi quincenales en la Escuela de Derecho, pero los profesores sienten, quizás, que están amarrados por los temas del decano, insisto, siempre los Decanos han dicho: autoconvóquense que no hay ningún problema (EAFITES-2).

Esto es ratificado por otro profesor participante, quien destaca que en los claustros de la Escuela de Derecho las convocatorias son abiertas a todos los profesores y en ellas “se define un temario que se va abordar por parte del Decano, que sirve de convocatoria o de agenda, pero, de todas maneras, los temas son libres de allí en adelante” (EAFITES-1), con lo cual, si bien existe ese elemento sumamente importante cual es la libertad para tomar la palabra, expresarse como profesor, no existe esa autoconvocatoria por parte de dicho estamento profesoral, sino que ellos parecen asumir que el necesario punto de partida es la convocatoria institucional, lo que, sin duda, marca una sustancial diferencia con el caso de la Universidad de Antioquia.

El anterior contraste termina siendo de la mayor importancia porque pone de relieve la existencia de dos tipos de escenarios bastante disímiles; por un lado, el espacio de la Universidad privada, donde en la estructura curricular se cuenta con un mayor número de cursos encaminados a reflexionar sobre asuntos vinculados a la formación ciudadana, pero, en cambio, esos otros espacios relativos al movimiento estudiantil y profesoral, sus asambleas, sus claustros, tienen una presencia mucho más discreta, a veces casi que inexistente. Pudiera decirse que la dimensión política de la formación ciudadana está indiscutiblemente mucho más reducida en el ámbito de las universidades privadas y encuentra una mucho más clara expresión en la Universidad de Antioquia como institución pública.

Interesa, además, señalar que profesores pertenecientes a diversas universidades destacan el valor e importancia de esa dimensión social de la formación ciudadana. A modo de ejemplo, se cita lo expresado por una participante que cuenta con una gran trayectoria como profesora en la Universidad de Antioquia y, a partir de esa experiencia, dice:

El hecho de la convivencia y de la interacción diaria entre los sujetos propicia el que yo pueda establecer relaciones con esos sujetos, relaciones que me van a enriquecer desde el punto de vista de la formación ciudadana [...] Espacios como los comités, espacios como las representaciones estudiantiles, las representaciones profesoras, las asambleas de estudiantes y de profesores, espacios como los semilleros, espacios como aquellos que tienen que ver con encuentros que se refieren al arte, a la literatura, y a todas esas formas, entonces, *creo que lo social propicia lo político*, y desde ese punto de vista, también los espacios de cafetería [...] porque, indudablemente, ahí se han gestado unos proyectos de formación ciudadana importantes (UDEAES-5).

De este modo, se confirma la importancia, riqueza y amplia dimensión que comprende el concepto de formación ciudadana, la forma como incluye, pero desborda el espacio del aula, para involucrar los procesos que se desarrollan en la universidad en su conjunto y que incluso implican su interacción con la sociedad, y vista esta dimensión amplia de la formación ciudadana, la investigación deja ver el reconocimiento de los diversos participantes acerca de los múltiples espacios que existen para ello en las distintas instituciones objeto de estudio, aunque, sin duda, todos coinciden en reconocer y destacar esa variedad y amplitud de espacios que ofrece una institución como la Universidad de Antioquia, lo que, de alguna manera, marca un interesante equilibrio, en relación con la oferta formal de cursos, que parece mucho menor a la que se pudo identificar en las demás universidades estudiadas. Un reto importante es cómo se puede lograr una



reflexión y análisis de esos espacios de FC con profesores y estudiantes, pues no es solo vivirlo, sino ser consciente de esa participación y esa apuesta de la Universidad.

### **Prácticas democráticas: una comprensión a partir de los procesos de formación ciudadana y los diversos niveles de participación**

En el propósito de contribuir a la fundamentación del concepto de prácticas democráticas, que corresponde al modelo de democracia participativa, evidenciando los distintos grados o niveles de participación presentes en las prácticas democráticas de los profesores universitarios, en su constante relación con los estudiantes, con sus colegas profesores y con la administración, se procedió a contrastar algunas prácticas democráticas que incluyen diversos grados de participación, como la posibilidad de expresarse, de emitir opiniones con libertad en diversos escenarios; presentar solicitudes, peticiones; elegir y ser elegidos como representantes del estamento profesoral; convocar y participar en claustros, asambleas, entre otros.

Todas ellas constituyen prácticas democráticas que se identifican en el espacio amplio de la universidad en su conjunto, así como prácticas democráticas que tienen lugar al interior del aula y que también comportan diversos grados y niveles de participación.

Se comienza por hacer alusión a estas últimas, aquellas que se llevan a cabo al interior del aula, y que van desde la disposición misma de los espacios, la posibilidad de expresarse y contrastar ideas, hasta democratizar algunos componentes de la evaluación e incluso proponer ajustes al currículo.

#### **Prácticas democráticas en el aula.**

En las entrevistas y grupos focales que se desarrollaron en esta investigación, la primera práctica democrática que identificó es “la reivindicación de la escucha y el valor de la palabra”

(UDEAGF-C-2, USBES-2, EAFITGF-P-1). Con fundamento en Lyotard, se concibe al otro como un sujeto válido en la interlocución (USBES-3, ZOOM, 12-06-2020), el aula como espacio privilegiado para el diálogo y aprendizaje de dos, estudiante y profesor (UDEAGF-PR-2, ZOOM, 28-05-2020). Si bien fuimos formados en una escuela vertical, el reto es hacer conciencia de eso y aprender a escuchar todos los días (UDEAES-5, ZOOM, 20-05-20). El profesor es la autoridad en el curso, pero no un autoritario, y ha de establecer una relación dialógica y desarrollar prácticas democráticas permanentes (UDEAES-2, ZOOM, 06-05-2020).

Esta primera práctica democrática invita, ante todo, a pensar en el profesor universitario que trata de mantener una posición horizontal, de apertura a la escucha, al diálogo, que invita a sus estudiantes a preservar esa actitud de escuchar al otro y entender que esas diversas perspectivas nos enriquecen. Esto es de suma relevancia, pues, además, posibilita el desarrollo de un segundo tipo de práctica democrática, que, en alguna medida, está imbricada con la anterior, en tanto está cimentada en esa escucha.

La segunda práctica democrática identificada es el reconocimiento de la diferencia dentro del aula (EAFITES-3, USBGF-P-2, UDEAGF-E-3), la posibilidad de disentir, plantear problemas abiertos a diferentes interpretaciones, reconocer el multiperspectivismo, comprender que no se trata de verdades absolutas, sino de giros en las miradas diferentes y posiciones que tienen una historia particular (USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020).

En la enseñanza de las Ciencias Sociales es crucial entender que “el destino de las personas no está marcado, se va tejiendo con materiales muy diversos, recuerdos, miedos, vivencias, esperanzas, desengaños” (Uribe, 2015, p. 69); de allí, la importancia de reconocer esas historias de vida tan disímiles, incentivar el diálogo y el debate en términos de reconocimiento y respeto. De este modo, cada sujeto “puede tener un pensamiento diferente y las personas con altura, sin

insultarse, con respeto, con valoración, pueden defender sus puntos de vista” (USBGF-P-1, ZOOM, 06-06-2020). Lo anterior guarda relación con la idea según la cual “la Constitución aspira a conformar una sociedad pluralista, fundada en el respeto a la dignidad humana” (Gaviria, 2020, p. 99).

Al respecto, es bastante llamativo el aporte de un profesor de la Universidad EAFIT, quien expresa que, a fin de lograr que estemos más dispuestos a escuchar al otro, invita recurrentemente a sus estudiantes a dudar de sus propias certezas, en clave de Foucault, de modo que al relativizar la mirada, “pronto un estudiante se dará cuenta que el saber es tan diverso, con perspectivas tan encontradas, en fin, que es más conveniente no estar tan seguro de tanta cosa” (EAFITGF-P-3, ZOOM, 30-04-2020).

El anterior planteamiento está en perfecta consonancia con uno de los autores que fundamenta esta investigación, y es Zuleta (1995), precisamente cuando evidencia que la democracia implica cierta humildad, modestia, al reconocer que nuestra visión del mundo no es definitiva, pues la confrontación con otros pensamientos, opiniones, convicciones, podría obligarme a cambiarla, con lo cual no hay perdedores; quien pierde gana, pues sostenía un error y salió de él.

De allí que uno de los participantes, profesor de la Universidad EAFIT, se refiere a la importancia de poner a los estudiantes de cara hacia los desafíos del pluralismo, la diversidad y la democratización (EAFITES-2, ZOOM, 30-04-2020), en lo cual se acerca bastante al diagnóstico de una profesora que ocupa un cargo directivo en la Universidad de San Buenaventura, al igual que lo ha hecho en otras instituciones, quien destaca que en todas ellas se ha enfrentado con escenarios estudiantiles de altos componentes de diversidad étnica, sexual, entre otras, por lo cual invita al

reconocimiento de la diferencia en las instituciones de educación superior y, especialmente, en el aula (USBES-1, ZOOM, 06-06-2020).

Es importante, al respecto, destacar que todo lo anterior se vincula a la exigencia de salvaguardar los derechos de las minorías, entendiendo, con Chinchilla (2020), que “no hablamos de «la minoría» en singular sino de «las minorías», diversas, plurales, innumerables, multiformes” (p. 192) y, en consecuencia, este tipo de prácticas democráticas universitarias, que implican el reconocimiento de la diversidad, constituyen uno de los elementos esenciales del modelo de democracia que pretende consolidarse a partir de la Constitución de 1991.

Ahora bien, ello no significa desconocer la existencia de algunas tareas pendientes respecto a lo cual un participante perteneciente al estamento estudiantil, resalta que cada vez requerimos una mayor inclusión de discapacitados y de las minorías, donde nos falta seguir creciendo en infraestructura e imaginarios; así mismo, advierte que incurrimos en un error cuando suponemos que todos ingresan a la universidad en las mismas condiciones, con los mismos saberes, desconociendo que los estudiantes provienen de diferentes condiciones sociales, formativas (UDEAGF-E-2, ZOOM, 17-06-20). Este aporte resulta bastante relevante, por cuanto concuerda con una advertencia que formulara Pagès (2019), en su última visita a la Universidad de Antioquia, al dejarnos un potente mensaje, con su cercanía, compromiso y lucidez:

Hay contextos distintos, pero estos contextos no son tanto nacionales como sociales [...] hay muchas más semejanzas entre los niños y las niñas de una escuela de un barrio marginal de Medellín, con un niño o niña de una escuela marginal de París, de Lisboa, de Buenos Aires o de Nueva York, que entre estos mismos niños y unos niños de Medellín de clase media-alta.

Es importante, entonces, señalar que la investigación permite evidenciar algunas prácticas democráticas importantes, pero se trata de un asunto dinámico, que exige una constante mirada con apertura, que permita entender y encarar los nuevos desafíos y exigencias que nuestro contexto nos plantea a cada momento y propugnar por dar respuesta a estos requerimientos que permitan avanzar en la consolidación del ámbito universitario como un espacio que logre dar respuesta a esas necesidades del entorno. Al respecto, Hoyos (2000) nos recuerda que,

tradicionalmente, se ha identificado cultura con educación. [...] En esta íntima relación entre educación, cultura y fortalecimiento de la democracia tiene pleno sentido analizar las posibilidades de la actividad universitaria: la investigación, más orientada hacia el desarrollo tecnológico y científico, debería explicitar siempre el sentido de pertinencia que relaciona la ciencia y la tecnología con la problemática social (p. 295).

La tercera práctica democrática identificada en el aula es “la posibilidad de llegar a acuerdos y a disensos” (EAFITGF-P-2, USBGF-E-1, UDEAES-3), lo cual implica una transformación del rol del profesor, aspecto frente al cual una de las profesoras participantes en grupo focal destaca que “inclusive por las tendencias más contemporáneas de la pedagogía, de la didáctica y del currículo, estamos llamados a negociar con los estudiantes” (UDEAGF-C-2, ZOOM, 13-05-2020), negociar acuerdos pedagógicos que permitan comunicarnos, “respetarnos y reconocernos en la diferencia” (EAFITGF-P-2, ZOOM, 22-05-2020) y hacer del salón de clase un escenario de prácticas democráticas y de formación ciudadana. Un valioso ejemplo de cómo esto puede lograrse, lo brinda un profesor participante en la investigación, quien confiesa que una de sus más recientes publicaciones surgió a partir de intereses y propuestas de los estudiantes. Al respecto aporta:

Los cambios que siempre me parecieron más significativos, surgieron de opiniones de los estudiantes, que se le arrimaban a uno, a veces tímidamente [...] ¿por qué no trabajamos

este tema? [...] y yo les dije “bueno no tengo problema, construyamos el módulo, al menos un segmento del curso” [...] y me pareció una experiencia muy interesante, llamémosla así, de democratización del currículo [...] y eso me marcó mucho, por ejemplo, en mis intereses de escribir algunas cosas (UDEAGF-C-6).

Respecto a este punto, Freire (1997) es categórico: “no tengo ninguna duda de la necesidad [...] permítame repetir, insistir, tanto como podamos, en prácticas de naturaleza democrática” (p. 157). En tal sentido, un profesor entrevistado en la Universidad de Antioquia, formula que el profesor debe ser referente de pedagogía democrática, pues si los estudiantes “son convocados a pronunciarse, a elegir [...] eso los va construyendo como sujetos ciudadanos [...] Las prácticas democráticas son la mejor escuela para formar demócratas [...] los profesores podemos dar muestra de que la democracia es eminentemente una deliberación” (UDEAES-1, ZOOM, 05-05-2020).

En relación con ello, un estudiante de la Universidad de San Buenaventura destaca como práctica democrática prevista en su universidad, exigir a los profesores “que su metodología de evaluación y los porcentajes sean pactados” (USBGF-E-4, 08-06-2020), aunque advierte que algunos no lo hacen. Desde el enfoque de esta investigación, más que pensar en sanciones para los profesores que no cumplen con este requerimiento, el desafío es impulsar procesos de formación que afiancen la dimensión política del profesor universitario y le permitan descubrir el potencial de la democracia para su quehacer diario, en especial, si se tiene en cuenta el matiz que introduce Díaz (2014), al referirse al componente discursivo de la democracia deliberativa, componente frente al cual deja ver que las decisiones en cuanto a consensos colectivos no sólo son posibles, sino necesarias para obtener mayor legitimidad.

En cuarto lugar, aparecen prácticas democráticas vinculadas a la evaluación (UDEAES-8, EAFITES-1, USBES-3), con matices que van desde no imponer las fechas, sino consensuarlas,

permitir el examen individual o grupal, acordar porcentajes y modalidades metodológicas, incorporar formas de coevaluación y autoevaluación, hasta la inclusión de “procesos lúdicos de evaluación, que creo que es lo que a mí me ha permitido acercarme más a un proceso de enseñanza-aprendizaje menos rígido, menos vertical” (UDEAGF-C-4). Se trata de introducir prácticas democráticas que permitan repensar los procesos de evaluación y conferirles un aire distinto, aspecto frente al cual se destaca la siguiente intervención de una profesora entrevistada:

Un escenario que ha sido a veces tan mal leído como el de la evaluación, procuro llevarlo a escenarios mucho más participativos y dilógicos [...] de respeto y de reconocimiento [...] en la medida en que se logra como desmontar la figura de autoridad del docente [...] No suelo pararme mucho desde la nota, entonces también ahí logro como generar [...] un ejercicio ético muy potente [...] y luego lo que hago es como triangular un poco la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación final (USBES-1, ZOOM, 06-06-2020).

Una estudiante indica que el asunto de la calificación, en una práctica democrática, incluso llega a pasar a un segundo lugar, toda vez que hay cosas más importantes como los es la verdadera formación, la posibilidad de debate con los profesores, compañeros y con uno mismo “preguntando por nuestras identidades, por nuestros aprendizajes, por nuestro posicionamiento como ciudadanos” (UDEAGF-E-2, ZOOM, 17-06-2020). Finalmente, una profesora enfatiza en el “¿para qué?” de la evaluación, no concebida como premio o castigo, sino una evaluación por y para el aprendizaje (UDEAGF-C-3, ZOOM, 13-05-20).

Es importante reconocer que respecto a la evaluación existen múltiples discusiones, enfoques, propuestas, pero todas ellas deberían tener una apertura que permita incorporar algunas prácticas democráticas, descentrar un poco la figura de autoridad del docente, entender que no se trata de la evaluación *per se*, vista como un fin en sí mismo, sino una evaluación para la formación

y para el aprendizaje; por ende, si bien habremos de establecer unos objetivos, competencias, unos saberes necesarios, podremos, en todo caso, hallar conjuntamente las mejores formas de lograrlo y los mecanismos de medición más idóneos para dar cuenta de ello, evitando cualquier asomo de imposición vertical, al dar paso a la participación de todos los interesados en ese cometido común, como parte de ese proceso de enseñanza y aprendizaje, donde finalmente todos podemos aprender.

Ello, desde luego, invita a pensar en un profesor universitario, políticamente capaz de entender el tipo de relación horizontal que se debe gestar en el aula, bajo la consideración según la cual “quien enseña aprende [...] quien aprende enseña [...], (pues) carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje” (Freire, 2012, pp. 25-26).

En la misma dirección, la quinta práctica democrática identificada se orienta a la participación de los estudiantes en la construcción curricular (USBGF-P-3, UDEAGF-C-6, EAFITGF-P-3), aspecto frente al cual un profesor participante en un grupo focal en la Universidad de Antioquia advierte: “Nosotros hablamos entre profesores [...] pero no sé qué tanto hablemos con los estudiantes. Y yo les comparto esta experiencia [...], los cambios que siempre me parecieron más significativos [...] surgieron de opiniones de los estudiantes” (UDEAGF-C-6, ZOOM, 14-05-2020).

Permitir que los estudiantes tomen decisiones que los van a poner a gusto con la clase (UDEAES-5, ZOOM, 20-05-2020), reconocerlos como interlocutores válidos (USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020), ratificar el aula como escenario de esperanza, de potencia, de transformación (USBES-1, ZOOM, 06-06-2020), significa pensar en ese “ethos igualitario que se resuelve en el igual valor con el que las personas se reconocen las unas a las otras” (Sartori, 1994, p. 5).

En la misma línea, señalará otra de las profesoras participantes: “Yo en este punto [...] me baso o me sirvo de las categorías que Bobbio ha desarrollado alrededor del concepto de democracia



[...] Entenderé como democrático todo aquello que promueva prácticas igualitarias” (UDEAES-4, ZOOM, 19-05-2020), y aporta ejemplos que van desde el contacto con los estudiantes e incluso la disposición del espacio como componente igualitario, aspecto este último que conecta con la siguiente práctica democrática identificada.

En efecto, la sexta práctica democrática parte de reconocer que el espacio importa; consiste en promover relaciones más horizontales en el aula, a partir de la forma como concebimos los espacios: “incluso en la forma en que se están diseñando las aulas permite que no esté el profesor solamente aquí dictando clases, sino que sea otra distribución, otra forma de dar la clase” (EAFITGF-P-1, ZOOM, 22-05-2020), asunto que no es adjetivo sino sustancial por cuanto precisamente apunta a “organizar el aula en forma circular, como hacían los griegos, para podernos mirar la cara y podernos decir cosas y saber cuáles son las reacciones de los otros” (UDEAES-5, ZOOM, 20-05-2020).

Se trata de una práctica que, sumada a las anteriores, coadyuva a promover una relación más democrática, horizontal, al interior del aula. Procedemos ahora a ocuparnos de aquellas prácticas democráticas que la investigación permitió evidenciar y que desbordan el espacio del aula, que tienen lugar en el espacio más amplio de la universidad en su conjunto, ratificando, precisamente, la idea en virtud de la cual entendemos la importancia del aula, pero, a la vez, logramos la comprensión de que los procesos de formación ciudadana no se circunscriben a ella.

### **Asambleas y claustros**

Buena parte de los actores entrevistados reconocen de manera explícita la importancia de las asambleas estudiantiles, claustros y asambleas profesoras, como auténticos espacios para la formación ciudadana, en cuanto permiten comprender la diferencia en el otro, así como hablar en términos de derechos y reivindicaciones sociales (UDEAES-3), espacios para “la crítica y

reivindicación de derechos, en la universidad, la ciudad, el departamento e incluso con logros a nivel nacional” (UDEAGF-P-3).

En cuanto a ello, pueden señalarse como ejemplos del impacto de esas decisiones adoptadas en asambleas y claustros, la participación en el movimiento llevado a cabo a través de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE– a partir del año 2011, así como el movimiento llevado a cabo en el año 2018, que hacen parte del período de investigación.

En su tesis doctoral, Ramírez (2018) muestra cómo la llamada MANE ha sido la expresión organizativa más importante de los estudiantes universitarios en los últimos veinte años. Surge como reacción al proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992, presentado en el marco del gobierno de Juan Manuel Santos en 2010.

Este movimiento, sin duda alguna, constituyó un escenario en el cual los estudiantes, por fuera del aula, participaron en un potente ejercicio democrático, en expresión de esa dimensión social y política de la formación ciudadana, con el fin de oponerse a un cambio normativo que se percibía bastante desfavorable para las instituciones de educación superior públicas.

En su estudio, Ramírez (2018) analiza el papel que las redes sociales cumplieron y muestra que una de las estrategias de comunicación de la MANE fue la creación de perfiles, grupos y blogs en las redes sociales virtuales y así “el perfil público en Facebook de la MANE Colombia surgió en el año 2011 y aquí se convocaba a participar de los encuentros anteriormente expuestos y a opinar en este espacio virtual” (p. 121).

Esta investigación pudo constatar la evolución, las formas y el impacto de la participación a través de las redes sociales, y es así como “en el año 2013 aumenta considerablemente la participación en el perfil de la MANE, sumando un total de 2.014 comentarios concernientes al debate acerca de la Educación en Colombia” (Ramírez, 2018, p. 134).

Posteriormente surge otro importante movimiento profesoral y estudiantil, precisamente en el año 2018, que tuvo como uno de los principales puntos de partida la Universidad de Antioquia, otro relevante escenario de formación ciudadana por fuera del aula, que se enmarcó dentro del período de esta investigación, propiciando importantes prácticas democráticas a través de la interacción horizontal entre diversos estamentos. Así lo destaca Atehortúa (2020):

Aunque la intervención estudiantil fue el alma y fuerza motriz del movimiento, la del profesorado fue también vital [...] Al lado de estudiantes y profesores, se manifestaron funcionarios y trabajadores [...] egresados y pensionados. (...) padres y madres de familia [...] No puede soslayarse la identificación inicial de los rectores y directivos con las preocupaciones presupuestales del movimiento universitario. Algunos de ellos acompañaron las primeras marchas (p. 143).

La importancia de la asamblea fue destacada por una profesora de la Universidad de Antioquia, al señalar que la universidad es democrática y pública, porque los diferentes estamentos estamos allí presentes, deliberantes, activos:

De las experiencias políticas más importantes que yo he tenido en mi vida ha sido la participación en las asambleas, primero como estudiante y luego como profe. Me parece el escenario político por excelencia [...] de lo público en términos arendtianos, como esa posibilidad que tenemos de poder aparecer ante los demás a través del discurso que representa todo lo que somos y todo lo que aspiramos para la construcción de una sociedad (UDEAES-4).

Esta opinión es relevante por cuanto nos vincula con el concepto de formación ciudadana, que implica “promover la preparación integral del individuo en interacción social y bajo las circunstancias del contexto histórico y cultural en el que se encuentra” (Díaz y Quiroz, 2005, p.

62) y así, entonces, al examinar los procesos de formación ciudadana en el ámbito universitario, al identificar el papel que en ello cumplen las asambleas estudiantiles, profesoraes y multiestamentarias, así como los claustros profesoraes, otro espacio político deliberante, propositivo, representativo de lo que es una Universidad pública (UDEAES-5), esta investigación contribuye a la sedimentación de aquella idea según la cual la formación ciudadana desborda el espacio del aula y “se entiende como un proceso permanente e inacabado, que se configura más desde el interior del sujeto en relación con los otros” (Mesa y Benjumea, 2011, p. 2).

Al respecto, Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta (2011), recurren a la perspectiva de Arendt para destacar que “la formación ciudadana es un proceso permanente de aprendizaje que no está agenciado ni determinado por una institución particular, sino que está conformado por una trama de aprendizajes que se dan en todos los espacios de aparición” (p. 219).

Ahora bien, nuestro estudio comparado nos permite señalar que, desde luego, estas figuras tienen niveles de desarrollo dispar, presentando formas, grados y matices muy distintos en las tres universidades objeto de estudio; son mecanismos que tienen mayor vigor y presencia en la universidad pública, sin que ello signifique que pueda predicarse su exclusión o proscripción en ninguna de las universidades objeto de análisis (UdeA, USB y EAFIT).

Con todo, ese distinto grado e intensidad en la cual tienen presencia, conducen a una de las profesoras entrevistadas en la Universidad de Antioquia a aseverar que el escenario más interesante para la participación y construcción estudiantil de sus problemáticas y la forma de manejarlas es la asamblea general de estudiantes, a su juicio “uno de los asuntos que distinguen a un estudiante de universidad pública y de universidad privada” (UDEAES-2).

El propio estamento estudiantil lo ratifica donde una estudiante entrevistada alude al movimiento estudiantil y a la asamblea, manifestando que hace “parte activa de estas prácticas

democráticas [...] El hecho de ser la universidad pública de alguna manera ya evidencia, ya trae en sí, una carga fuerte de participación democrática dentro de la misma” (UDEAGF-E-1).

Puede, incluso, hacerse una triangulación que permita tomar lo expresado por profesores y por estudiantes sobre el alcance de la asamblea, y añadir la anécdota que emerge en grupo focal con profesores directivos, uno de los cuales menciona un trabajo académico sobre participación en el cual estaban inventariando las formas convencionales y no convencionales de participación y justo al momento de incluir en estas últimas a la asamblea general de estudiantes, “la pregunta era: ¿pero acaso no es esa la forma más convencional que existe de participación o de formación ciudadana en la universidad? Tan convencional y estable que mantiene los repertorios a lo largo del tiempo” (UDEAGF-D-4).

Emerge allí un aspecto llamativo respecto a la asamblea y el acatamiento de sus decisiones, siendo un asunto que se explica mucho más desde lo político que desde lo jurídico, ya que esa dinámica de la asamblea y sus efectos no está expresamente regulada en ninguna de las normas institucionales que rigen a la Universidad de Antioquia. En la revisión documental se pudo constatar que no se ocupa de ello el Estatuto General de la Universidad (Acuerdo Superior 1 de 1994) ni el Reglamento Estudiantil (Acuerdo Superior 1 de 1981), tampoco el Estatuto Profesorial (Acuerdo Superior 083 de 1996) ni el Estatuto del profesor de cátedra y ocasional (Acuerdo Superior 253 de 2003). Sin embargo, consuetudinariamente, sus decisiones suelen ser profundamente respetadas, como sucede, por ejemplo, cuando los estudiantes reunidos en asamblea determinan que se declaren en asamblea permanente, que no se desarrollarán clases o, incluso, cuando convocan a otros estamentos, profesoriales o de la misma administración, a sus reuniones, y estos últimos concurren, sin que exista propiamente una norma que los obligue a ello, sino como resultado de esas dinámicas que han dado lugar a una figura interesante denominada “asamblea

multiestamentaria”, que tampoco se fundamenta en una regulación del mundo del derecho, sino que surge de esos acuerdos que ponen de relieve esa dimensión política de la formación ciudadana, más que su dimensión jurídica.

Desde luego, se destaca que estas formas de participación, agrupación y expresión de los diversos estamentos están claramente cobijadas por disposiciones constitucionales que consagran la libertad de reunión, derecho de asociación, libre expresión, y, en un sentido más amplio, el principio constitucional de libertad, en virtud del cual para los particulares lo que no está expresamente prohibido se entiende permitido (Artículos 6, 20, 38 Constitución Política) y quizá entonces, con ese claro sustento en la Constitución Política, nunca se ha requerido la existencia de alguna regulación pormenorizada para que sus decisiones sean acatadas. De ello surge, además, una consecuencia importante, en el sentido de que las transformaciones que hayan de experimentar estos escenarios no dependerán de una regulación normativa, sino, esencialmente, de los acuerdos que construyan los estamentos participantes en ellos.

A modo de ejemplo, uno de los profesores manifiesta su respeto “a las distintas decisiones de las instancias estudiantiles “[...] nunca entro en confrontación con ellos (...) podemos ser el profesor, la universidad, pero no tenemos por qué pasar por encima de las decisiones que ellos en sus instancias toman” (UDEAGF-P-3). Con todo, hay quienes propugnan porque instancias como la asamblea debieran contar con ciertas reglas mínimas de juego que confieran mayor claridad y transparencia a sus decisiones, si bien otros pudieran aducir que tales reglas existen, aunque no estén escritas, sino que tienen un carácter más consuetudinario.

Desde luego, es importante recalcar que no sólo la Universidad de Antioquia cuenta con la asamblea estudiantil, sino que también el estamento profesoral tiene sus formas de organización, tales como la asociación de profesores, asamblea general de profesores, claustros profesorales por

facultades o por áreas y otras múltiples formas de expresión, asunto que históricamente ha sido reconocido, como lo evidencia un profesor participante:

En las asambleas de profesores poníamos el Rector [...] con Héctor Abad Gómez de Presidente de la Asociación de Profesores, Carlos Gaviria de Vicepresidente [...] yo no era profesor, yo era estudiante, pero se entrevistaban con el Presidente López Michelsen y le decían “Vea, nosotros necesitamos Presidente que el Rector sea así” [...] la Asociación de Profesores ha cumplido un papel importante de liderazgo (UDEAES-1).

Ahora bien, encontramos también otro matiz en un profesor de la Universidad de Antioquia, que si bien valora lo estamentario, juzga aconsejable considerar una apertura a múltiples posibilidades y, aunque reconoce la importancia de instancias como la Asociación de Profesores o la asamblea general de estudiantes, considera que en el interior de la universidad “se termina esencializando lo estamental [...] se sobrevalora, que sea la única forma [...] Entonces yo valoro como la pluralidad, también, ahí la necesidad de abrir más canales y espacios que muestren más la pluralidad” (UDEAES-6), aunque, desde luego, otras voces profesoriales destacan que “el profesorado indudablemente tiene, a través de la Asociación, un instrumento muy interesante de discusión, de decisión, de reflexión” (UDEAGF-P-3). Se tienen dos perspectivas que, en alguna medida, muestran matices distintos, ambos interesantes, así que, en el propósito de comprensión del fenómeno, se acude también a la mirada de otro estamento. En el grupo focal con estudiantes, se encuentra una reflexión que conjuga ambos elementos, pues incluye algunas críticas a las formas más convencionales, a la par que reconoce sus momentos de auge, tanto como sus etapas de declive y en estas últimas sitúa la emergencia de ese necesario pluralismo. Señala dicho estudiante que

El movimiento estudiantil, entendiéndolo, sobre todo, desde la asamblea [...] en ciertos periodos y dependiendo de la lucha política del momento, se fortalece [...] ha tenido esa

característica de ser siempre dinámico e histórico [...] a veces tenemos menos fe en ella [...], pero frente a otras cuestiones, como pueden ser una reforma a la ley de la educación, se fortalece, precisamente porque la causa nos lleva en torno al movimiento como el mecanismo válido para hacer la lucha. Sin embargo, a pesar de que [...] se ha debilitado mucho, también considero que eso mismo ha permitido la emergencia de otros colectivos [...] pequeños, tal vez, como sin mucha capacidad de lucha, pero que se han venido configurando, desde temas como género, como es la etnia, como es lo cultural, entonces me parece muy importante porque eso nos muestra como la diversidad de las prácticas democráticas (UDEAGF-E-2).

También otro estudiante alude a la existencia de espacios adicionales, no excluyentes sino complementarios, como las Oficinas de Asuntos Estudiantiles, que, a su juicio, “han sido muy importantes en la historia de la universidad [...] posibilidades también de formar como lazos dentro de la universidad” (UDEAGF-E-4), lo que, desde luego, guarda relación con esa dimensión social de la formación ciudadana.

Este tipo de prácticas democráticas, en tanto espacios de reunión y diálogo horizontal de estamentos estudiantil o profesoral, también han llegado a presentarse, con un desarrollo más incipiente, en universidades de naturaleza privada como EAFIT y San Buenaventura, si bien con algunos matices y tonos diferentes que la investigación logra captar. Así, en entrevista con un profesor perteneciente a la Universidad EAFIT, este participante alude a las características de la asamblea de estudiantes:

Los estudiantes de Derecho de EAFIT tienen un muy exiguo espacio de encuentro personal de ellos con carácter académico programado por la Universidad, que es la asamblea estudiantil [...] los estudiantes están juntos, solos, sin profesores, solamente con sus



representantes estudiantiles, y manifiestan cosas de toda índole, a veces bastante, digamos, carentes de relevancia, como el asunto de si hay parqueaderos o no, pero también a menudo se plantean cosas más profundas [...] creo que es un espacio de formación ciudadana interesante (EAFITES-2).

Para efectos de nuestro análisis comparado, al definirse la asamblea estudiantil en EAFIT como “un muy exiguo espacio de encuentro personal de ellos con carácter académico programado por la Universidad” (EAFITES-2), notamos el contraste con la asamblea de estudiantes de la Universidad de Antioquia, que difícilmente pudiera ser vista como un exiguo espacio de encuentro; no tiene un carácter preponderantemente académico, sino ante todo político, y, tal vez, lo esencial, no es programada por la propia institución, sino convocada por el estamento estudiantil, lo que explica su mayor vigor.

Si bien, en ambas universidades es posible que los directivos convoquen a los estudiantes a ciertas reuniones, en el caso de la Universidad de Antioquia las asambleas y claustros se basan en la autoconvocatoria de los propios estamentos, quienes deciden cuándo y cómo congregarse, pudiendo, incluso, en algunas ocasiones, invitar a los directivos a tomar parte de estas reuniones, generando interesantes diálogos; pero, son los estudiantes o profesores, o ambos, quienes asumen el protagonismo, lo que, en términos del concepto de formación ciudadana, es muy potente, pues lleva a pensar en ese ciudadano que actúa como precursor y no como heredero.

Ahora bien, en ambas instituciones hallamos una importante semejanza, cual es entender la asamblea como un espacio de encuentro de los estudiantes, sin interferencias. Tanto en EAFIT como en la Universidad de Antioquia, los demás estamentos (profesores, directivos, empleados) evitan cualquier intromisión, privilegiando ese lugar para la palabra de los estudiantes.

Aún con esos distintos matices que la investigación logra identificar, la asamblea constituye, en todo caso, un lugar privilegiado para la palabra de los estudiantes, donde analizan sus asuntos, intercambian opiniones, deliberan, todo lo cual es crucial como escenario para la formación ciudadana que amerita ser preservado y potenciado.

Freire (2005) permite entender la importancia de este dato, cuando alude al reclamo de dialogicidad, esencia de la educación como práctica de la libertad, toda vez que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 106).

De este modo, la asamblea constituye un espacio de encuentro entre pares, logrando un posicionamiento como uno de los más relevantes escenarios de formación ciudadana, en especial si entendemos que más allá del aula, “la formación ciudadana reclama un espacio de aparición no determinado por los objetos, las normas y las tradiciones, sino por la posibilidad de hablar, el gusto de escuchar entre pares y la posibilidad de emprender acciones conjuntas” (Mesa y Benjumea, 2011, p. 3).

Pasando a otro elemento diferenciador, una estudiante de EAFIT destaca, además, el papel cumplido por las redes sociales para promover la asamblea y así “fomentar el hecho de que nosotros estemos participando, porque, en últimas, eso es para mejorar nuestro pregrado” (EAFITGF-E-1). Este último es recurrente en varios participantes en EAFIT, al visualizar la asamblea de carrera como un escenario con el cometido de contribuir al mejoramiento del pregrado. Entre tanto, en la Universidad de Antioquia, la asamblea vincula discusiones concernientes al pregrado, pero suele tramitar discusiones sobre coyunturas y problemáticas que se presentan en los ámbitos local y nacional.

Se ratifica esa visión sobre la asamblea en la Universidad EAFIT, en las palabras de un profesor entrevistado, quien, además, se formó como estudiante en dicha institución y al referirse a este tipo de espacios, dice:

En el que más participé sí fue en lo que en EAFIT se llama asambleas de carrera [...] me parece un espacio muy valioso [...] por las discusiones que allí había, por cómo –y esto me parece muy importante– allá se iba mejorando el pregrado mismo y la universidad misma [...] En la asamblea se hacía una gran labor y los representantes de carrera ayudaban a que eso fuera así (EAFITES-3).

Esta cita permite, así mismo, identificar un nuevo elemento diferenciador, justo cuando este participante destaca el papel del representante estudiantil, que coadyuva al desarrollo de la asamblea de carrera. En la Universidad de Antioquia, en cambio, durante las últimas décadas los estudiantes han optado por no elegir representante estudiantil y aducen que el estamento estudiantil se expresa directamente a través de la asamblea.

Otra diferencia relevante es que, en la universidad privada, tanto en EAFIT como en la USB, no aparece la figura de la asamblea profesoral, que sí existe en la universidad pública, donde una de las profesoras participantes, quien se formó en la institución en la que ahora se desempeña como docente, resalta como una de las experiencias políticas más importantes de su vida, su participación en la asamblea, tanto estudiantil como profesoral (UDEAES-4).

Continuando con el análisis comparado, en cuanto a periodicidad y duración, es mayor la magnitud de la asamblea de estudiantes de la Universidad de Antioquia que la asamblea de carrera de la Universidad EAFIT; en esta última, la propia institución es quien se encarga de convocarla, con una periodicidad semestral, sin perjuicio de que se pueda citar de manera extraordinaria, cuando un tema específico lo amerite. El menor dinamismo es puesto de relieve por un profesor de

la Universidad EAFIT, quien termina por destacar, incluso en mayor medida, el potencial del aula como espacio de formación ciudadana, dadas las limitaciones de la asamblea, que considera un escenario de debate democrático todavía muy reglado y limitado por el escaso tiempo de duración, mientras que en los salones de clase ese debate se da con mayor amplitud (EAFITGF-P-4).

Ahora bien, en términos de este ejercicio comparado, resulta bastante llamativo que también en el caso de la Universidad de Antioquia, donde las asambleas tienen un gran dinamismo e impacto, existen aportes de participantes en la investigación que reivindican, al igual que este profesor en EAFIT, el papel del aula, incluso por encima de la asamblea, y destacan el aula como escenario de formación ciudadana, bajo la consideración según la cual los estudiantes allí

son mucho más abiertos para expresar temores personales, preocupaciones, incluso aparecen sus emociones, son capaces de hablar de esas emociones frente a la posibilidad de participar en un espacio tan amplio como la asamblea estudiantil, sus frustraciones sobre lo que se acuerda en las asambleas [...] En la experiencia que yo tengo, el aula está siendo un escenario bastante significativo para ellos comenzar a entrenarse, a foguarse en la expresión de sus argumentos y sus pensamientos y a valorar incluso su pensamiento como importante y valioso en una vida democrática (UDEAGF-PR-3).

Tenemos aquí un punto sin duda relevante, pues a la vez que deja esbozada una observación con sentido crítico respecto a la asamblea y algunas limitaciones o aspectos a mejorar, tema del cual nos ocuparemos más adelante, reivindica la importancia del escenario del aula. Con todo, es innegable que la asamblea, en el caso de la universidad pública, sigue cumpliendo un papel bastante destacado como escenario de formación ciudadana, e incluso tomando variables como la periodicidad y duración, la frecuencia con la cual es convocada la asamblea en la Universidad de Antioquia, es inconmensurablemente mayor, pudiendo ser citada varias veces durante un mismo

semestre y su duración puede ser varias horas, días, incluso, semanas, cuando se declara permanente.

En contraste, en la Universidad EAFIT, al efectuar la triangulación de información entre grupos focales, entrevistas semiestructuradas e información documental, las asambleas de carrera suelen tener una duración de dos a cuatro horas, y se convocan una vez por semestre.

Ahora bien, no está proscrita la posibilidad de que el propio estamento profesoral en EAFIT decida autoconvocarse, pero no es usual que ello ocurra, de modo que un profesor participante en un grupo focal en la universidad EAFIT, valora estos espacios como un buen punto de partida; sin embargo, asevera que “carecen de espontaneidad” (EAFITGF-P-4).

Todo parece indicar que ese mayor dinamismo e impacto de la asamblea, en el caso de la Universidad de Antioquia, está, en alguna medida, vinculado a la titularidad de quienes lideran tales convocatorias; si partimos del significado mismo de una asamblea o de un claustro, visto incluso su potencial en términos políticos, claramente se concluye que no tendría que ser la institución la que convoque. Esta investigación deja ver que es importante que sean los propios estamentos los que asuman el liderazgo para emprender esos procesos democráticos y así gestionar sus asuntos, pues ello facilita determinar con independencia, acorde a los requerimientos de cada coyuntura, cuál ha de ser el alcance, la periodicidad, la duración, la modalidad, el contenido y los efectos de sus decisiones. Al respecto, es bastante categórica una de las profesoras entrevistadas en la Universidad de Antioquia:

Lo valioso de la democracia y de la participación, no es que participemos cuando nos citan [...] es cuando los ciudadanos construimos los mecanismos de participación; esa es la mejor manera, entonces los profesores podemos construir cualquiera. Yo pienso, por ejemplo, que

en nuestra Facultad hay un mecanismo espectacular que se llama claustro de profesores [...] es un poder soberano total (UDEAES-2).

Lo anterior se aviene con aquella idea expresada por Zuleta (2015), cuando advierte que “la democracia no se decreta, se logra. Si un pueblo no la conquista por su propia lucha y por su propia actividad, no le va a llegar desde arriba” (p. 42). Esta es una idea muy potente, que resulta, además, plenamente convergente con lo expresado por Freire (2005), cuando deja ver que son los propios interesados quienes han de decidir “entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores [...] Entre decir la palabra o no tener voz” (p. 46).

Sin embargo, se insiste que no hay propiamente una prohibición en ninguna de las instituciones para el desarrollo de este tipo de prácticas, sólo que el estudio permitió corroborar que tienen alcances, características, formas e impactos perfectamente diferenciables, y una buena forma de ratificarlo es detenernos en la Universidad de San Buenaventura, donde uno de los profesores entrevistados (USBES-3) plantea que deberían potenciarse las asambleas, que concibe como escenarios muy potentes para la formación democrática y entonces la universidad debería “favorecer escenarios de asambleas estudiantiles [...], por lo menos que haya un espacio semestral, eso ya sería bastante [...] ¿a veces dónde ocurren esas miniasambleas? en los procesos de acreditación” (USBES-3).

De lo anterior se colige que no existe, como tal, el espacio de la asamblea, si bien el profesor participante juzga que sería deseable contar con ese escenario de encuentro, que propone con periodicidad al menos semestral. En virtud del análisis comparado, aquello que en la Universidad de San Buenaventura se plantea en términos de aspiración, es equivalente a lo que hoy ofrece la Universidad EAFIT: una asamblea de estudiantes con carácter semestral.

Ahora bien, en las entrevistas y grupos focales desarrollados en la Universidad de San Buenaventura, se constató que lo más cercano a una asamblea, sin que sea tal ni tenga esa denominación, son unos espacios conocidos como “mesas de calidad (MECAS)”, cuya realización se lleva a cabo durante los procesos de autoevaluación con fines de acreditación y congregan la participación de los diversos estamentos. Se pudo advertir en grupo focal de estudiantes, una valoración positiva de estos escenarios:

Se tienen en cuenta las posiciones de estudiantes, profesores, directivos, entre ellas las llamadas MECAS [...] Yo he tenido la oportunidad de participar en dos, una era porque ya se le vencía el documento donde estaba la Misión, la Visión, y todo este Plan estructural de la Universidad San Buenaventura sede Medellín, y la segunda era porque ya como a nivel de todo Colombia la San Buenaventura, tenía que volver a presentar el plan de reacreditación [...] se debaten temas acerca de cómo se piensa la universidad a futuro, cómo podría mejorar (USBGF-E-4).

Como puede verse, estos encuentros son perfectamente diferenciables respecto a los claustros y asambleas (en cuanto a su periodicidad, convocatoria, conformación, objetivos y alcances de las decisiones), pero son escenarios de encuentro, diálogo, interacción, resaltados como positivos por los integrantes de la institución. Es llamativo, sin embargo, que la invitación se cursa exclusivamente para algunos estudiantes en particular, a diferencia de las asambleas de carrera de la Universidad EAFIT y las asambleas de estudiantes y de profesores de la Universidad de Antioquia, que se conciben como espacios abiertos en su convocatoria, argumento para ratificar que las MECAS (USB), no son propiamente un espacio asambleario.

Ahora bien, los participantes de la investigación aluden a la existencia de otros espacios más incluyentes, abiertos a la participación de todos los interesados, como el llamado “Comité

Estudiantil”, que emanan por iniciativa del estamento estudiantil. Al respecto, pudiera triangularse de la información obtenida con el profesor en su entrevista semiestructurada, lo expresado en el grupo focal de estudiantes y añadir lo planteado en grupo focal con profesores:

También hay que hablar de ciertas prácticas informales, por ejemplo, organización de estudiantes para pedir el reconocimiento de sus derechos. En todo el tiempo que yo he llevado en la universidad he visto cómo algunos estudiantes han hecho, inclusive, paro para reclamar ciertos derechos [...], también he visto cómo hay grupos de estudiantes y de docentes que se han organizado para salir a cierto tipo de marchas porque consideran que hay afinidad (USBGF-P-1).

Constituyen, en todo caso, formas de expresión y espacios de encuentro de los diversos estamentos, advirtiendo, para efectos del estudio comparado, una coincidencia entre las MECAS de la USB y los claustros de profesores de EAFIT o las asambleas de carrera en EAFIT, pues en los tres casos son instancias convocadas por la propia institución. La periodicidad varía; por ejemplo, en la Universidad de San Buenaventura es un poco más esporádica, extraordinaria, seguidamente, en la Universidad EAFIT con la asamblea de carrera y los claustros que convocan los Decanos y finalmente la Universidad de Antioquia, cuya frecuencia y duración es inconmensurablemente superior, al igual que sus alcances y los efectos de sus decisiones.

En el análisis comparado, es posible destacar dos elementos comunes y dos grandes tipos de diferencia. En cuanto a las similitudes, es un factor común el hecho de que en ninguna de las tres instituciones se proscriben estos espacios de encuentro entre los integrantes de los diversos estamentos. En segundo lugar, se realiza la valoración positiva que los participantes de las tres instituciones hacen de estos escenarios de encuentro, independientemente de su denominación y alcances, rasgos que, como se observa, varían en cada universidad.



Precisamente, pasando a esos rasgos diferenciadores evidenciados en la investigación, resalta, en primer lugar, la periodicidad. En lo que atañe a la Universidad de Antioquia, puede decirse que las asambleas de estudiantes y de profesores y los claustros profesoraes, son parte de la cotidianidad, con mayor frecuencia en algunas Facultades, pero de realización periódica en toda la universidad; es usual que en un mismo semestre académico tengan lugar varias asambleas, y que, incluso, algunas de ellas se prolonguen en el tiempo, lo cual acontece en especial cuando se declara asamblea permanente.

Al contrastar los datos obtenidos en cuanto a la periodicidad, la mayor frecuencia en las asambleas de estudiantes de la Universidad de Antioquia, luego de las asambleas y claustros de profesores, se ubicarían las asambleas multiestamentarias en dicha institución; a renglón seguido, están los claustros de profesores citados por los Decanos en la universidad EAFIT, luego la asamblea semestral de estudiantes en EAFIT, y, finalmente, las MECAS y otros espacios de encuentro en la Universidad de San Buenaventura.

Además, aparte del dato temporal que debe tenerse en cuenta, más allá de esta periodicidad, una diferencia adicional en un asunto mucho más de fondo, radica en la forma misma como emergen esos procesos de convocatoria y, con ello, el vigor y la dinámica inherente a estos espacios de encuentro de los estamentos, pues se nota que, en buena medida, la forma de convocatoria determina su alcance y efectos. Para ello se acudirá a una analogía con un concepto del Derecho Constitucional, la distinción entre “*poder constituyente primario u originario*”, que decide autoconvocarse en el momento y bajo las modalidades que él mismo determine y es definido como un poder ilimitado, incondicionado, que carece de lineamientos jurídicos al ser un poder soberano, y, por otro lado, el “*poder constituyente secundario o derivado*”, entendiendo con Chinchilla (2020) que “en contraste con el constituyente primario, el constituyente secundario está sometido

a limitaciones formales y debe respetar un procedimiento determinado [...] como requisito de validez de sus actos” (Chinchilla, 2020, p. 360).

El poder constituyente derivado o secundario es, entonces, más formalizado, se expresa siguiendo unos cauces y procedimientos previamente definidos y, en esa medida, es un concepto que permite explicar, en parte, el funcionamiento de las asambleas y demás espacios de encuentro que tienen lugar en universidades privadas, tales como las MECAS en la Universidad de San Buenaventura, las asambleas de carrera en la Universidad EAFIT y los claustros de profesores convocados por Decanos en EAFIT, toda vez que, desde su misma convocatoria, así como en su desarrollo y duración, son escenarios guiados por una lógica institucional que delimita sus alcances.

En el marco de esta distinción conceptual, el poder constituyente originario permite, en cambio, comprender lo que sucede con las asambleas y claustros que operan en la universidad pública, específicamente en el caso estudiado de la Universidad de Antioquia, donde no hay propiamente una regulación que las rijan, sino que dichas instancias suelen autoconvocarse, autodeterminarse, y los diversos estamentos usualmente acatan sus decisiones. Este es un asunto que se explica mucho más desde lo político, que, desde la existencia de una detallada reglamentación jurídica, que está, en todo caso, ausente. Algo cercano, aunque no tan potente ni sostenido en el tiempo, ha llegado a suceder con el “Comité Estudiantil” cuando se congrega en la Universidad de San Buenaventura.

Si bien en todos los casos se trata de importantes escenarios de encuentro, las diferencias detectadas en la investigación, dejan ver que tales espacios están regidos por lógicas diferenciadas, que determinan su alcance, impactos, periodicidad, duración, la forma de ser convocados o autoconvocarse, o, incluso, en algunas ocasiones, los sujetos que son directamente invitados a participar, con lo cual se encuentran lógicas distintas, donde queda abierto a futuras

investigaciones, indagar y establecer si este desarrollo dispar en las universidades objeto de estudio, responde, además de su diferente naturaleza de institución pública o privada, a otros factores específicos que puedan incidir en la forma como se configuran estos escenarios, o incluso en algunos casos determinen la ausencia de los mismos.

Sería importante llevar a cabo estudios posteriores que permitan comprender si ese cierto grado de apatía por parte del estamento profesoral en las universidades privadas para congregarse en asambleas e impulsar un movimiento profesoral, obedece a razones tan múltiples y disímiles como, por ejemplo, el número de profesores y las modalidades de vinculación, no encontrar suficientes garantías para su participación en estos escenarios, no sentirse estimulados porque juzgan que todo marcha bien y no se requiere su intervención; sentir que la estructura institucional y las formas de contratación hacen que algunas de estas luchas o ejercicios puedan resultar infructuosos o incluso contraproducentes; o, por el contrario, considerar que los procesos académicos marchan bien y basta recurrir a los canales institucionales más formales, como la elección de representantes, la presentación formal de derechos de petición, entre otras posibilidades, que pudieran ser objeto de ulteriores indagaciones, toda vez que el objeto de investigación no se centra en tales detalles, pero pudieran desatarse ejercicios investigativos posteriores, en el propósito de potenciar este tipo de prácticas democráticas que son, sin duda, escenarios propicios para la formación ciudadana, de estudiantes y profesores.

### **Algunos desafíos y limitaciones**

La investigación permitió identificar diversas aristas, toda vez que, por un lado, los participantes resaltan la importancia de los claustros de profesores y las asambleas estudiantiles y profesorales de cara a los procesos de formación ciudadana, y, por otro, se percibe una preocupación sobre la necesidad de avanzar en términos de las prácticas democráticas que allí

podieran estimularse. Tales aportes emergen fundamentalmente en las entrevistas y en los grupos focales desarrollados con integrantes de la Universidad de Antioquia, lo que es consistente con el hecho de que es la institución donde la asamblea estudiantil y los claustros y asambleas profesoras tienen mayor presencia e impacto, aunque también se encontraron anotaciones pertinentes respecto al debate que concierne a las Universidades EAFIT y San Buenaventura.

Claramente, en los entrevistados se observó una valoración positiva del espacio de la asamblea, pues la investigación contó con testimonios de 55 participantes, pertenecientes a diversos estamentos, y ninguno de ellos propuso su eliminación. Por el contrario, se detectó que en las Universidades donde la figura de la asamblea no tiene presencia o esta es muy incipiente, caso de la Universidad de San Buenaventura y la Universidad EAFIT, respectivamente, existen voces que aluden a la importancia de su implementación o su fortalecimiento. Así, un primer resultado de la investigación es el explícito reconocimiento de la importancia de la asamblea y la significación que se le atribuye en términos de formación ciudadana. Como correlato de lo anterior, un segundo resultado obtenido al efectuar el análisis de la información, es que los diversos estamentos propugnan por una mayor democratización de estos escenarios.

Se trata de un desafío de gran magnitud, que compete, ante todo, a los propios estamentos, por cuanto son protagonistas de esos espacios, lo cual constituye una premisa esencial, pues sería contradictorio, en términos democráticos, pretender imponer de modo dogmático o vertical, una fórmula que imponga esos cambios, bien como resultado de un ejercicio académico o mediante alguna norma o decisión institucional. Los estamentos, estudiantil y profesoral, están llamados a ser precursores de esas discusiones y avances, evitando cualquier asomo de imposición, bien sea de carácter institucional o de un estamento sobre otro, pues como dirá Freire (2002), “no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros” (p. 112).

Se trata, más bien, de gestar una interacción comunicativa horizontal, que permita ir propiciando algunas transformaciones, mediante ejercicios dialógicos, que se centran en el significado mismo de la democracia, lo que ella implica en términos de reconocimiento, respeto y valoración por el otro, de la diversidad, así como del establecimiento y el acatamiento de unas mínimas reglas de juego. Destaca uno de los profesores participantes, quien se formó como estudiante de pregrado en la Universidad de Antioquia, en la que ha permanecido durante varias décadas vinculado como profesor de tiempo completo,

usted y yo nos formamos en actividades en las que los estudiantes podíamos ir a una asamblea a discutir, a deliberar, o a votar; a veces no muy claramente definidas las reglas de esas decisiones [...]; es decir, con una dificultad en cuanto a las reglas y el procedimiento, porque la democracia es, ante todo, un procedimiento [...] Estas reglas no están muy claras, pero los estudiantes quieren participar, quieren ir a las asambleas [...] Estas prácticas, aunque sean un poquito desorganizadas, poco institucionalizadas y poco regladas [...] esto va como convocando al estudiante a eso de lo público, a discutir lo público, a sentirse ciudadano, sujeto de lo público (UDEAES-1).

Ese aporte de nuestro profesor participante, conduce a recordar lo señalado por Loewenstein (1979), al examinar los diversos tipos de democracia y detenerse en la democracia directa, cuando alude a esa forma mediante la cual, aquel que, según la costumbre o la ley es considerado ciudadano, “se reúne en asambleas –la *ekklesia* de los griegos– o en comités” (p. 95) para tomar decisiones políticas y para participar en su ejecución.

El aporte del profesor participante es bifronte, pues a la vez que reconoce la importancia de estos espacios para la formación ciudadana, deja ver cierto sentido autocrítico respecto a esa

dificultad en cuanto a los procedimientos y a las reglas, que, a su juicio, no siempre cuentan con todo el orden y claridad deseables.

Lo anterior permite vislumbrar el desafío de preservar ese importante espacio de la asamblea, como escenario de deliberación y de toma de decisiones en el ámbito universitario, sobre la base de entender que, incluso, pudiera acrecentar sus niveles de legitimidad, en la medida en que se vaya avanzando y mejorando en cuanto a la forma como se llevan a cabo los procedimientos de toma de decisiones, pues las voces que expresan preocupaciones, observaciones, reparos, en buena medida, convergen en abogar por una mayor democratización de estos ambientes. A modo de ejemplo, advierte un profesor participante:

He sido testigo en los foros tipo de asamblea, no solamente de estudiantes, incluso en asambleas profesoras, se van posicionado ciertos discursos [...] y se genera un gran antagonismo o una gran disputa, incluso, irrespeto hacia otras posiciones diferenciadas, cuando lo básico y lo fundamental de una práctica democrática es no poner en cuestión el derecho del otro de poder opinar y expresar su punto de vista aunque sea completamente distinto al que yo comparto (UDEAES-6).

La anterior preocupación concuerda con la de un profesor participante en un grupo focal quien acota que en las asambleas algunos sienten que no son escuchados cuando están en una posición de disenso (UDEAGF-C-6), frente a lo cual, otro profesor participante en la investigación, admite que estas dificultades son reales y obedecen al hecho de que

la Universidad es un reflejo de la sociedad, es un microcosmos donde se reproduce todo el escenario de autoritarismos, todas las prácticas impositivas [...] ese juego de exclusión y de minimización del otro [...] Son evidentemente prácticas antidemocráticas, porque es que no vivimos en una sociedad democrática (UDEAGF-PR-2).

Ahora bien, este ejercicio investigativo permitió identificar no sólo interesantes puntos de convergencia, sino también algunos contrastes evidentes en este caso, en el que se percibe una interesante divergencia al interior de la Universidad de Antioquia, entre quienes conciben que ella es un reflejo de la sociedad y quienes expresan una rotunda discrepancia al respecto:

la universidad sí es un espacio como raro en relación con la sociedad, pues la universidad no es, como dicen algunos, el reflejo de la sociedad [...] Las prácticas de tolerancia, de inclusión, de aceptación, de democracia que hay en la universidad son absolutamente valiosas [...] afuera es la jungla, y una ciudad como Medellín es muy difícil [...] afuera es el más fuerte, el más peligroso; en la universidad no, el conocimiento sigue siendo, por ejemplo, algo tan respetado dentro de la universidad (UDEAES-8).

Se trata de dos miradas contrastantes, ambas pertinentes, de modo que, sólo vistas en conjunto, permiten captar la complejidad del fenómeno y que, en cualquier caso, no niegan la importancia de la consolidación de las prácticas democráticas en cada uno de los espacios universitarios, incluyendo, por supuesto, las asambleas y los claustros, evitando, como lo expresa una profesora participante, aquellas manifestaciones que acallan las voces de quienes no quieren escuchar, donde, a su juicio “las sugerencias tendrían que ver con actitudes [...] para que sean verdaderos espacios de formación ciudadana” (UDEAES-5).

Estos aportes nos reconducen a destacar el llamado de atención de Zuleta (2015), al referirse al respeto en la comunicación y relieves que “devaluar de antemano toda posibilidad de réplica del destinatario, es típico del discurso autoritario” (p. 58). El autor propone un discurso radicalmente no autoritario, para lo cual invita a tratar de mejorar los argumentos del otro, “ver qué cosa mejor se podría decir o ver desde su posición, para luego oponerle sus tesis” (p. 60).

Esta enseñanza reviste la mayor importancia, pues implica no eludir el debate, no desconocer, minimizar u ocultar los argumentos del otro, sino encararlos debidamente, entender el valor que ellos revisten, tomarse en serio sus palabras, para así dar lugar a un verdadero diálogo. Sólo de este modo lograremos obtener mejores comprensiones, decisiones más argumentadas, sobre la base de aquella premisa planteada por Ross (1989):

se supone así que cada parte no sólo está dispuesta a tolerar las opiniones de los otros, sino, también, a comprenderlas y a dejarse influir por ellas, de suerte que la propia opinión definitiva se funde también en una justa consideración de lo que otros piensan y desean (p. 116).

En ese sentido, es bastante esclarecedor el aporte de una profesora participante, quien admite que, en lo personal, suele coincidir con las decisiones adoptadas en claustros y asambleas profesoriales, pero reivindica la importancia de avanzar en el respeto y reconocimiento del disenso:

En la universidad hay gente que piensa supremamente distinto y también eso es parte de lo que yo creo que hay que respetar [...] Creo que todo el mundo debería sentirse libre de pensar y de decir lo que quiera [...] Los espacios colectivos profesoriales a veces pueden volverse muy homogeneizantes, pueden volverse muy unitarios en términos de voces [...] Yo, por lo general, estoy de acuerdo con las cosas que dicen, con las que deciden [...], pero yo sí estoy de acuerdo con que hay otras voces y hay que escucharlas (UDEAES-3).

Es un aspecto a mejorar y así lo deja ver también una integrante del estamento estudiantil quien participó en la investigación, “se alcanzó a coger mucha pereza a la asamblea, por las personas que llegaban como a manejarlas [...] porque, de alguna manera, se saltaba de réplica en réplica y realmente las decisiones [...] terminaban siendo muy totalitarias y desgastadas cuando la mayoría de estudiantes ya se han ido” (UDEAGF-E-1).



En cierta triangulación de la información, se suma a lo expresado por profesores y estudiantes, el punto de vista de un directivo, quien destaca que la asamblea “en su momento probablemente fue una práctica muy disruptiva [...] un escenario novedoso en lo que eran las universidades a mediados de los sesenta y de los setenta” (UDEAGF-D-1), pero añade que en muchas de sus formas no se ha modernizado, sigue manteniendo más o menos los mismos rituales, la misma forma de participación, priorizando a los líderes y a los que hablan más frecuentemente. Como puede advertirse, esos diversos aportes que ofrecen, con tono absolutamente propositivo, autocrítico, los diversos estamentos participantes, están en plena consonancia con elementos centrales de la teoría democrática, precisamente el lente con el cual se encara esta investigación.

En tal sentido, un autor como Dahl (1993), al construir lo que denomina *una teoría de proceso democrático*, establece cinco criterios de un proceso democrático y uno de ellos es la “*participación efectiva*” (p. 134-141), en virtud del cual

en todo el proceso de adopción de decisiones obligatorias, los ciudadanos deben contar con oportunidades apropiadas y equitativas para expresar sus preferencias con respecto a la solución final [...] para expresar las razones que los llevan a suscribir una solución en lugar de otra.

Negar a los ciudadanos oportunidades para su participación efectiva implica que no se puedan tomar en cuenta sus preferencias, ya sea porque se las ignore o porque se las perciba en forma incorrecta (p. 134).

Dahl (1999) muestra que la democracia no es únicamente un procedimiento de gobierno, sino que intrínsecamente vincula un sistema de derechos, tales como el derecho a participar, a expresar sus puntos de vista y a escuchar lo que otros ciudadanos tengan que decir (pp. 59-60). Así las cosas, los aportes de los participantes en la investigación propugnan por afinar estos espacios

para garantizar que las decisiones en estos espacios sean resultado de la libre expresión de consensos y disensos, potenciando así los claustros y asambleas como escenarios de formación ciudadana.

Ahora bien, si pensamos en qué dirección habrían de orientarse esas acciones, que deben ser emprendidas por los directos protagonistas de estos espacios, profesores y estudiantes, pensaríamos en el pertinente planteamiento de Galeano (2001), cuando recurre a Magendzo (1999), para destacar que

Existe hoy conciencia más que nunca, que el sentido último de la educación es la formación del sujeto, entendida en especial como la formación del sujeto democrático, el sujeto de derecho, el sujeto autónomo, el sujeto constructor de conocimiento, el sujeto comprometido con la transformación de la sociedad. (p.2)

De esta manera, este resultado de esta investigación, a partir de esos aportes de los participantes y las reflexiones y análisis que de ello se deriva, apunta a ese propósito de contribuir a potenciar las prácticas democráticas en el ámbito universitario, de modo tal que permitan fortalecer las asambleas y claustros, y así “otorgarles más legitimidad como expresión de un colectivo” (UDEAES-1), entendiendo, además, que en la actualidad, pensar la democracia implica no solamente la adopción de decisiones por mayorías, sino que encierra el desafío de proteger los derechos de las minorías, y uno de los más relevantes es poder expresarse con absoluta autonomía y libertad.

En esa medida, el estudio realizado ha reivindicado el valor e importancia de la palabra, del respeto, del diálogo horizontal entre profesores y estudiantes al interior del aula y fuera de ella, en escenarios como las asambleas, los claustros y, en general, en los distintos procesos de deliberación y adopción de decisiones.

Es crucial poner de relieve la importancia que estos asuntos revisten para el campo de la Educación, de modo que permita, a estudiantes y profesores, comprender que no se trata simplemente de una discusión en torno a cifras, reglas y procedimientos para la obtención de decisiones mayoritarias a través del voto directo, al interior de la asamblea, o de cualquier otro escenario, sino que va mucho más allá, pues nos vinculan con el valor del pluralismo y el concepto mismo de formación ciudadana, especialmente la formación de sujetos políticos con sentido democrático, entendiendo que el valor del pluralismo consiste en el reconocimiento del otro, imbricado con las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana.

El desafío que tenemos es transitar en la construcción de formas de relacionamiento en las cuales las decisiones mayoritarias no se construyan sobre la base de minimizar, subvalorar o atacar de manera violenta a quien piensa diferente, pues tal actitud ensombrece y causa daño a la democracia.

Chinchilla (2003), en alusión a la ciencia política estadounidense, dirá que “la expresión ‘democracia madisoniana’ recuerda que la democracia no se define como el poder omnímoto de la mayoría, sino como el compromiso constitucional y cultural con la garantía de los derechos intangibles de las minorías” (p. 13). En la misma línea, Bobbio (2001) nos recordará que, en el marco de una sociedad pluralista, el tratamiento adecuado de los disensos es la prueba de fuego de un régimen democrático:

El pluralismo permite darnos cuenta de una característica fundamental de la democracia de los modernos con respecto a la de los antiguos: la libertad, más aún, lo lícito del disenso [...] Una sociedad en la que el disenso no esté permitido es una sociedad muerta o condenada a morir [...] Con ello no quiero decir que la democracia sea un régimen basado en el disenso [...] En un régimen que reposa en el consenso no impuesto desde arriba, alguna forma de

disenso es inevitable [...] solamente allí donde el disenso es libre de manifestarse, el consenso es real (pp. 70-72).

Se trata, pues, de evitar la imposición de ideas y propiciar la apertura al diálogo, lo cual no significa estar de acuerdo en todo (Freire y Faundez, 2013, p.28), lo que supone, en primer lugar, saber escuchar al otro, tomarse en serio lo que dice y, a partir de ello, expresar mis argumentos y propiciar un diálogo que conduzca a mejores comprensiones, siendo aquí esencial ese legado de Freire, puesto en evidencia por Arce (2013), respecto al alcance del diálogo, cuando este se entiende como un encuentro, que no se encamina a imponer una realidad sobre la otra, sino al propósito de transformarnos mutuamente y encontrar una nueva realidad, más sostenible y más justa.

En consecuencia, dos elementos consustanciales a la democracia, son el necesario respeto a la diferencia, la posibilidad de conjugar consensos y disensos, y, por otro lado, el reconocimiento de la democracia como un modelo que tiene mucho que ver con el establecimiento de reglas de juego para adopción de las decisiones, precisamente en el sentido en que lo señalan autores tan relevantes como Dahl (1993), Sartori, (1994) y Bobbio (2001), algunos de los cuales son retomados por Chinchilla (2020) para destacar que las doctrinas actuales de la democracia buscan justificarla mediante un tipo de fundamentación ético-política a través de la cual “se recurre a concebir la democracia como un procedimiento de adopción de decisiones colectivas” (p. 201).

En tal sentido, escenarios como las asambleas y los claustros, tendrán siempre el desafío de continuar afianzándose como ámbitos de formación ciudadana, preservando su gran potencial, que incluso se verá incrementado en tanto se mantengan y afinen incluso aquellas reglas de juego, aquellos procedimientos para la adopción de decisiones colectivas, que permitan cada vez un mayor

reconocimiento del pluralismo, y se potencien, así, las prácticas democráticas universitarias que allí tienen lugar.

### **Las instancias de representación profesoral y estudiantil**

En términos de este estudio comparado, se hallaron algunos elementos comunes y también algunos matices y diferencias, que se presentan en las universidades objeto de estudio, al abordar el debate sobre la representación. Se comienza destacando las semejanzas, donde un primer elemento común es que los participantes en la investigación reconocen, en cada una de sus universidades, la existencia de normas, mecanismos, instancias, que propenden por garantizar esa representación de los estamentos en diversos órganos de la institución. A su vez, todos ellos aluden a la necesidad de fortalecer las formas de representación, de estudiantes y profesores. Este sentir puede estar, en alguna medida, recogido en las palabras de dos participantes de la investigación; la primera es una profesora que se refiere en los siguientes términos a su representante profesoral:

Alguien que nosotros mismos elegimos y lo elegimos porque confiamos, porque tiene habilidades para escucharnos, tiene habilidades para hacer la síntesis que al colectivo de docentes nos conviene, porque en términos de representarnos le reconocemos alguna autoridad [...] cada vez que se toca en el Consejo alguna situación que lesione nuestros intereses [...] se comunica con nosotros, pide una opinión, en la figura usualmente conocida que son los claustros, también cuando hay que tomar decisiones urgentes y no hay posibilidades de un claustro, por comunicación electrónica, o sea, esa representación profesoral funciona (UDEAGF-C-2).

Además de esta profesora, cuyo aporte evidencia que valora positivamente la labor de su representante, se añade la voz de quien ha ejercido ese cargo de representante de los profesores:

Al ser parte del máximo órgano de administración de la universidad, siempre nos sentimos ambos representantes profesorales muy respetados, muy acatados, si bien es cierto no se tomaron siempre decisiones de acuerdo a lo que nosotros proponíamos [...] se nos tenía en cuenta, se valoraban nuestros argumentos, muchas veces coincidimos con la administración en la toma de decisiones, muchas veces logramos cambiar la visión por lo menos de la administración con respecto a algunos temas y creo que el balance de nuestra gestión allí fue más positivo que negativo [...] Creo que se puede construir respeto, se puede construir, digamos, valoración, aceptación positiva de nuestras propuestas y, en esa medida, creo que se justifica continuar con esa representación (UDEAGF-C-1).

Los aportes anteriores confluyen, en todo caso, a destacar la importancia de la representación, asunto que es esencial en el marco de la teoría democrática y que es reivindicado con cierto énfasis por Sartori (1999), quien afirma que el significado originario de la “representación” es la actuación en nombre de otro en defensa de sus intereses. Las dos características definitorias de este concepto son, por tanto, a) una *sustitución* en la que una persona habla y actúa en nombre de otra; b) bajo la condición de hacerlo en *interés* del representado (p. 2).

Por el contrario, se encontraron algunos matices, particularidades, preocupaciones y debates propios de las distintas universidades, así que se procedió a poner de relieve aquellas diferencias o aspectos específicos que ameritan ser resaltados en cada caso. Incluso, se verá que la presencia y el grado de incidencia de los representantes estudiantil y profesoral ante los organismos colegiados (Consejos de Facultad, Consejos de Escuela, Consejos Directivos, Consejo Académico, Consejo Superior, etcétera) varían, al punto que en algunos espacios esta representación ha estado ausente, entre otras particularidades y diferencias que se destacan a continuación.

### **Acerca de la representación en la Universidad de Antioquia**

Para el caso de la universidad de Antioquia, entendiendo la importancia de la representación, es evidente la especial preocupación por el déficit o usencia de representación de los estudiantes en organismos tales como Consejos de Facultad, Consejo Académico y Consejo Superior, para los cuales dicho estamento se ha rehusado a elegir representante durante los últimos años; a lo sumo han nombrado voceros en algunos momentos, pero, en general, entienden que ellos se expresan como estamento a través de la asamblea estudiantil.

Respecto al estamento profesoral, si bien ha contado con una importante representación en el Consejo Superior e igualmente en el Consejo Académico, no sucede lo mismo en todos los Consejos de Facultad, donde alguna vez fueron muy activos, participando incluso en reuniones conocidas como el “Ateneo Profesoral, que es como el grupo de representantes profesorales, tanto en los Consejos Académico y Superior, como en los Consejos de Facultad, Escuela o Instituto” (UDEAGF-C-1), pero recientemente la ausencia de esos representantes profesorales en los Consejos de unidades académicas es cada vez más notoria. Al respecto, uno de los profesores entrevistados enfatiza en la importancia de recuperar este espacio, dada la necesidad de contar con la mirada del profesor en ese organismo:

No solamente porque se vayan a defender los intereses, sino porque la visión del profesor es a veces distinta al administrador [...] El profesor dice “un momentico Decano mire que esto”; la visión del profesor es muchas veces diferente a la del administrador y esa visión tiene que ser expresada en un Consejo de Facultad [...] Afortunadamente, en nuestra Facultad, administradores y profesores a veces se confunden porque los administradores salen del estamento profesoral [...] pero es que [...] las urgencias que tiene el Decano son

diferentes a las urgencias que tenemos usted y yo como profesor, los ritmos a que él quiere marchar son distintos a los de nosotros (UDEAES-1).

Este elemento es ratificado por un profesor que ha ocupado cargos directivos y reconoce que “de todas maneras cuando uno está en un cargo administrativo, uno ve las cosas con una mirada diferente, así no pierda su rol, su esencia de profesor” (UDEAGF-C-6), por lo cual destaca que, incluso en términos políticos, la visión del profesor constituye una especie de morigeración de las perspectivas administrativas y las afugias propias de un plan de acción, un plan de desarrollo. Además, valora que muchos de los criterios que hoy determinan la forma de pensar la universidad, surgieron de profesores, unos muy legendarios, otros de menos figuración, pero que han aportado esa forma de entender la universidad.

En los contornos de esa discusión, inquieta la pregunta acerca de por qué razón los profesores han decidido no ocupar esos espacios, lo cual puede obedecer a varias causas, de las que se resaltan dos. En primer lugar, la existencia de algunas limitaciones normativas es insoslayable; ciertas regulaciones restringen el *demos*, el universo de quienes pueden aspirar a esa representación, al dejar por fuera, por ejemplo, el amplio universo de los profesores de cátedra, asunto que ameritaría una discusión profunda para buscar alternativas. Lo segundo, que parece tener incluso más fuerza, aunque no es excluyente con lo anterior, es el contexto mismo en el que se ejerce la docencia universitaria en la actualidad, asunto que es puesto de relieve por uno de los profesores que ocupa cargos directivos, quien expresó en su grupo focal:

Yo fui representante profesoral dos veces de mi Facultad [...] creo que el modelo también de Universidad que se impuso después del año 94, que nos puso un poco en la competencia de los puntos, en la competencia de la productividad académica, hizo que estemos muy ocupados y entonces entre poder dedicar horas a la representación profesoral y horas a la



investigación y a la productividad académica [...] eso podría ser una causa (UDEAGF-D-3).

Este aporte concuerda con el de varios participantes y así, un dato que arroja la investigación es que, en su sentir, el afán de productividad académica y otros asuntos del quehacer de un profesor universitario, resultan inversamente proporcionales a su compromiso con las instancias de representación y con su participación social y política en la asamblea de profesores.

Destaca una participante:

En mi criterio hay profesores que asumen su estancia en la universidad como un proyecto personal, eso es para mí una forma de privatizar la universidad, un profesor vinculado, un profesor ocasional [...] y yo pues obviamente me voy a incluir porque [...] a ratos también yo estoy es como resolviendo mi propia vida y tratando de sacar adelante mis proyectos, mis clases, mis publicaciones [...] creo que ese concepto de la privatización también ocurre cuando el profesor que tiene ese papel de ser profesor de la universidad pública, no es consciente de esa dimensión de lo público y hace de la universidad su proyecto personal [...] es renuente a participar [...] de los problemas de la universidad, porque, claro, eso cansa muchísimo, eso supone invertir mucho tiempo, implica mucha paciencia; pero son las virtudes republicanas que, digo yo, también deberíamos promover (UDEAES-4).

Este elemento que propone la profesora participante en la investigación, cuando refiere la necesidad de un mayor compromiso, esos valores y virtudes, esas condiciones requeridas para un adecuado funcionamiento de la democracia, están en consonancia con una idea expuesta por Del Águila (2020) cuando indica:

Si la democracia es, como afirman, por ejemplo J. Dewey o J. Habermas, una *forma de vida*, entonces no puede ser expresada exclusivamente en instituciones o en reglas, sino que debe encarnarse en prácticas concretas capaces de desarrollar ciertos valores (por ejemplo, diálogo o solidaridad o proyectos comunes) y de desarrollar al tiempo nuestro concepto de bien público y una ciudadanía capaz de buen juicio político (p. 147).

Aparece aquí un elemento importante para efectos del análisis y es la necesidad de identificar cuáles serían los mecanismos, para promover e incentivar ese mayor compromiso con espacios tales como las asambleas, los claustros y los escenarios de representación en los que hoy el estamento profesoral está ausente, como sucede con diversos Consejos de Facultad. Quizá tampoco se trata de proponer que los profesores descuiden esos compromisos con la investigación, la generación de nuevo conocimiento, la productividad académica, la docencia, etcétera, sino de restablecer algunos equilibrios, como se deriva de ese importante diagnóstico que nos ofrecen los profesores participantes en la investigación, quienes resaltan la necesidad de un mayor compromiso con esa dimensión política del profesor universitario.

Es claro que el otro extremo también resultaría problemático, como lo deja ver Sartori (1994), al postular que una hipertrofia de la política tiene como correlato una atrofia de la economía, de suerte que cuestiona la idea de “ciudadano total” y destaca como un elemento positivo del gobierno representativo, la posibilidad de que “libera para los fines extrapolíticos, de actividad económica u otra, el conjunto de energías que la *polis* absorbía en la política [...] ¿si fuese posible la democracia directa y participativa de los antiguos, sería preferible? Es verdaderamente dudoso” (pp. 141-142), anotación que reivindica la importancia de hacer compatibles ambos requerimientos, de modo que, sin descuidar las responsabilidades académicas, de docencia,

investigación y extensión, logre preservarse la presencia en esos escenarios de expresión de su dimensión social y política como profesor universitario.

Ahora bien, esta reflexión alude a la necesidad de una mayor apropiación del estamento profesoral en su conjunto, en instancias como las asambleas, claustros y especialmente la necesidad de recuperar su representación en aquellos Consejos de Facultad, Escuela o Instituto donde están ausentes. No obstante, cabe señalar que, por fortuna, han contado con una adecuada representación ante organismos como el Consejo Académico y el Consejo Superior Universitario.

No sucede lo mismo con el estamento estudiantil, quien ha decidido marginarse de su participación en todos estos organismos, y para el caso del Consejo Superior, una de las razones que los inhibe de elegir representante tiene que ver con las críticas a su composición. Dada la importancia de este máximo órgano de decisión, se dialogó al respecto con los participantes en la investigación y se puede aseverar que es uno de los puntos en los que se halló mayor consenso en las críticas y análisis de los participantes.

En primer lugar, hay un consenso en cuestionar la forma como la Ley 30 de 1992 regula la composición del Consejo Superior Universitario, al ocuparse en su Título III de controlar el “Régimen Especial de las Universidades del Estado y de las otras instituciones de educación superior estatales u oficiales”, de suerte que se debe considerar la norma objeto de discusión, pues dicha composición no la determina la Universidad de Antioquia, sino el propio Congreso de la República. Se trata del Artículo 64<sup>2</sup> de la Ley 30 de 1992.

---

<sup>2</sup> “El Consejo Superior Universitario es el máximo órgano de dirección y gobierno de la universidad y estará integrado por:

- a) El Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien lo presidirá en el caso de las instituciones de orden nacional.
- b) El Gobernador, quien preside en las universidades departamentales.
- c) Un miembro designado por el Presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario.

El principal reparo que la mayor parte de los participantes en la investigación tienen frente a esta composición del Consejo Superior Universitario, es una crítica que está clara y adecuadamente condensada en las palabras de uno de los profesores entrevistados, cuando señala que este ente

tiene una concentración de representación extrauniversitaria muy grande. ¿Cómo que representante del presidente de la República y representante del ministro? Uno solo del gobierno nacional está bien [...] y el representante de la empresa [...] que vive ocupado, en sus Juntas Directivas, y pues la universidad de Antioquia poco la conoce [...] hay demasiada concentración de elementos extrauniversitarios que me parece a mí que no ayudan a la democracia, se podría ampliar, más bien, la representación de estamentos activos como el profesorado especialmente (UDEAES-1).

En la misma línea, añade una profesora participante en un grupo focal, que esta composición del Consejo Superior “tiene absolutamente todas las críticas en su composición, por poner un ejemplo simplemente, ¿por qué hay que representar a los ex rectores? [...] ¿por qué “la sociedad” son “los empresarios”? (UDEAGF-C-3). De allí que otra de las profesoras participantes llegue a señalar que

el Consejo Superior es el colectivo más tieso que hay en la Universidad [...] A mí sí me parece que ese Consejo tendría que tener una mejor representatividad de los estamentos de la Universidad y que los que son nombrados de afuera tuvieran un conocimiento de lo que es una Universidad pública [...] La universidad tendría que repensarse e inclusive jalonar

---

d) Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex-rector universitario.

e) El Rector de la institución con voz y sin voto” (Ley 30 de 1992, artículo 64)

una norma que cambiara esa composición del Consejo Superior [...] Hay necesidad de fortalecer la base profesoral, estudiantil y también la de los empleados; fortaleciendo esa base [...] tendríamos legitimidad para reclamar ciertas decisiones del Consejo Superior [...] Se necesita un gran proceso de formación política, de fortalecimiento del entendido de lo que es lo público [...] de saber que todo lo que allá se decide nos afecta (UDEAES-5).

En general, se cuestiona no solo lo relativo al delegado del sector privado, de los exrectores, de los egresados, sino y, ante todo, esa fuerte representación del ejecutivo, pues tiene presencia el gobernador (quien preside el Consejo Superior), pero, además, una doble representación del Gobierno Nacional, mediante un representante del presidente y un representante del Ministerio de Educación. *A contrario sensu*, los estudiantes solo tienen un representante y los profesores solo uno, lo que les hace percibir un desbalance al momento de participar en las decisiones.

En esta intervención empiezan a aparecer una serie de elementos que van más allá del cuestionamiento y a ser bastante propositivos; en particular llama la atención sobre la importancia de asuntos tales como el fortalecimiento de la base profesoral y que, en tal dirección, la Universidad llegue, tal vez, a promover o liderar un cambio en la normatividad nacional que regula este asunto.

En tal sentido se halló una concordancia con otra profesora participante:

La consigna de los estudiantes, que uno no puede ser connivente [...] de una estructura que en realidad no le hace justicia a la democracia [...] partiendo de mi desacuerdo con esa estructura que viene desde las leyes nacionales [...] creo que también en la Universidad de Antioquia hemos sabido tomarnos otros espacios, en todo caso, volviendo al concepto de Chantal Mouffe [...] estamos ahí en la defensa de la universidad, lo que implica la lucha por irnos ganando esos espacios cierto, pero sin duda que hace falta un rediseño institucional en ese sentido (UDEAES-4).

Entre esas propuestas tiene mucha fuerza en varios participantes la idea de recuperar espacios en favor de los estamentos de la universidad, en lugar de esa representación de actores extrauniversitarios; en ese sentido, uno de los profesores participantes presenta una interesante propuesta, que implica reconocer que ese rediseño institucional del Consejo Superior Universitario debe lograrse en la Ley, pero, entre tanto, señala algunas alternativas interesantes, como son

ampliar la representación estudiantil en el Consejo Superior, no uno, dos; dos profesores, en vez de tener un representante por allá desde la empresa, o de los [...] ex rectores [...] ¿por qué dos representantes del gobierno nacional, uno del presidente y otro del ministro? uno solo [...] y ese cupo se lo damos a un estudiante, se lo damos a otro profesor [...] eso haría más atractiva y más interesante la participación [...] Entonces mientras tanto [...] ahí es donde viene ya la imaginación política, la búsqueda de formas de participación que, aunque no estén perfectamente ancladas en la normatividad, la Ley 30 y en el Estatuto General de la Universidad, que habría que modificar, podría permitirnos ir legitimando [...] La legitimidad es algo que se va ganando, a veces extra institucionalmente, no contra las instituciones sino, se van ganando espacios con prácticas [...] si no podemos tener dos profesores allá, tengamos un profesor, el representante y un invitado de la asociación de profesores [...] se va generando como una cierta aceptación y una práctica reiterada [...] una forma de ir transformando esas instituciones [...] y al final se le terminará dando encuadramiento jurídico [...] que no tengan voto, pero tienen voz, los voceros [...] y que vayan al Consejo Superior de la Universidad, dos [...] esos pelaos no quieren uno solo, ellos quieren dos o tres, porque entre ellos también hay rivalidades [...] Los profesores lo mismo, un profesor, el representante oficial [...] entonces que el suplente asista [...] o un invitado permanente de la Asociación de Profesores [...] sin romper con la estructura jurídica que

nos obliga. Ir ampliando, con un poquito de imaginación, la política es imaginación, y al final habrá que darle estatuto jurídico; el Estatuto de la Universidad, aunque, está dentro de la rigidez de la Ley 30, podríamos modificarlo y ampliar la representación a través de unas vocerías, que serían más interesantes [...] serían unos ensayos, participativos, democráticos (UDEAES-1).

Obsérvese que ello sería consecuente con la tendencia expansiva de la democracia, lo cual tendría pleno fundamento constitucional y no iría en contravía de la ley, sino que dentro del marco de la misma, se avanzaría con ingenio, con imaginación, con creatividad, en una apuesta en favor de la democracia, generando condiciones que incentiven, por ejemplo, a los estudiantes a volver a ocupar formalmente esos espacios, a elegir su representante, pues como bien señala otro de los profesores entrevistados, “el primer camino para hacer que los estudiantes sean escuchados allá es que tengan a alguien allá” (UDEAES-8).

Lo anterior tiene que ver también con la importancia de que el estamento estudiantil, igual que sucede con el profesoral, conozca, de primera mano, cuáles son las discusiones que se están adelantando en el máximo órgano de dirección de la universidad, punto frente al cual se juzga relevante traer directamente la voz de una de las estudiantes participante en el correspondiente grupo focal, quien expresa que en las discusiones que ellos adelantaron como estamento,

se pensaba que sí era necesario tener una persona que estuviera como representante para poder conocer cuáles eran esos asuntos que se estaban sometiendo a consideración en ese espacio [...] planteamos que era necesario al menos participar de esos espacios, aunque las personas que estuvieran allí no tuvieran la posibilidad de votar cierto, porque es más difícil controlar ese tipo de decisiones, teniendo en cuenta que era solamente una persona para un montón de estudiantes en la universidad, pero creo que sería importante pensar en otros

mecanismos en los que se puedan designar voceros, que puedan tener esa capacidad de conocer cuáles son los asuntos que se están decidiendo, para poder también llevar esas discusiones a las asambleas (UDEAGF-E-4).

Una profesora participante en grupo focal subraya la importancia de este tipo de iniciativas, que se orientan a posibilitar la participación de los estudiantes en aquellos escenarios donde han estado ausentes. Sin embargo, enfatiza en la importancia de que no se circunscriban a designar un vocero sino un representante, y lo sustenta:

Ellos dicen que no son representantes [...] ¿entonces qué son?, a mí me desconcertaron [...] Tienen un estudiante en el Consejo de Facultad, también hay alguien en el Comité de Trabajos de Grado, a mí todas esas cosas me parecen muy positivas, sobre todo porque pueden dar transparencia sobre la toma de decisiones, explican qué es lo que está sucediendo, toman posición [...], pero sí debe ser un representante, no un vocero [...] Hanna Pitkin trae las diferentes dimensiones de la representación [...] creo también que hace falta aprender ¿qué es representación?, ¿cuáles serían las competencias de la persona que está ahí?, ¿qué hace y qué no hace? porque tenemos imaginarios [...] y juzgamos a partir de esos imaginarios, entonces también debería haber ciertas claridades (UDEAGF-C-3).

Esas propuestas encontradas en el marco de la investigación son perfectamente realizables, pues incluso algunas de ellas se han venido implementando. Este estudio permite percibir esos distintos matices, como lo pone de relieve el aporte de uno de los profesores entrevistados:

Ya por fuera de lo institucional, pero que se ha venido legitimando, óigase bien, no está anclado y fundamentado en normas jurídicas, pero sí se ha venido validando como una legitimidad, a unos interlocutores como son la asamblea de estudiantes, e incluso nombran voceros [...] ante el Rector, dos o tres, se llamaron en un tiempo los argumentadores [...] o



en el caso de los profesores, la Asociación de Profesores [...] la asamblea de profesores [...] sentimos que esas vocerías nos expresan, tenemos alguien que hable por nosotros, allá frente al Rector, frente al Consejo Superior [...] creo que ha sido ganancia; aunque no están muy institucionalizados, sí están legitimados, legitimados quiere decir, se les reconoce [...] los rectores reciben estas personas, y llegan incluso a ciertos acuerdos, y ese diálogo para mí es un instrumento democrático y de formación de lo que es gobernar democráticamente [...] muchos profesores tienen una autoridad tremenda frente al Decano, pero el Decano entonces tiene que ingeniarse esa forma de interlocución [...] los profesores se reúnen en un claustro, que emitan una vocería, eso ya es una práctica democrática y valiosa, va formando cultura ciudadana (UDEAES-1).

En un grupo focal con profesores directivos, algunos participantes explícitamente señalaron que la representación profesoral ha funcionado sin mayores dificultades en sus Escuelas o Institutos, en parte, debido al menor número de integrantes que conforma dichas dependencias.

Se resalta una intervención por cuanto vincula algunos elementos de la teoría democrática:

En la dependencia la representación profesoral es muy importante, siempre ha habido, pero debo advertir que es una dependencia pequeña y en este caso el tamaño es muy importante [...] la democracia tiene que construir reglas que impidan su bloqueo [...] la propia democracia representativa es la primera regla de desbloqueo de la idea democrática; y la participativa también; si no existieran esas instancias, sería muy difícil un plebiscito para cada decisión (UDEAGF-D-4).Por

Por otro lado, si bien el análisis de información arroja un mayor número de datos en torno al debate sobre la representación en el Consejo Superior Universitario, que la ley define como el máximo órgano de dirección y gobierno de la universidad, también se obtuvieron aportes respecto

a la representación profesoral y estudiantil, en los Consejos de Facultad y el Consejo Académico, a partir de una mirada a la composición de este último y la importancia de lograr una más adecuada representación de los distintos estamentos. Un profesor participante, quien ha ocupado cargos directivos, es autocrítico y reflexiona desde su propia experiencia:

La representación del Consejo Académico está muy desbalanceada y está muy ligada a la mirada administrativa de los integrantes porque el 99% de los integrantes son, aparte del Rector, los Vicerrectores, Directores, Decanos, Directores de Institutos, de Corporaciones, de Escuelas [...] Hay una sobredimensión de la perspectiva administrativa [...] Creo yo que eso no es muy democrático, porque la democracia debería ser paritaria; si vamos a tomar decisiones colectivas, en los mismos Estatutos dice que los Consejos Superiores y Académicos, se rigen por decisiones de mayoría [...] Entonces, si van a ser democráticos, deberían ser paritarios; la representación de los profesores debería estar en una igualdad paritaria a la hora de decidir, de tomar decisiones respecto a las de los Decanos, respecto a la de los administrativos, respecto a la de estudiantes, etc. (UDEAGF-C-6).

Como vemos, esos aportes, que propugnan por democratizar en su composición el Consejo Superior Universitario, son perfectamente aplicables al caso del Consejo Académico, toda vez que su actual estructura reduce el grado de incidencia de los estamentos profesoral y estudiantil en las decisiones que allí se adoptan.

Con todo, es pertinente destacar una diferencia. y es que, en el caso del Consejo Superior, la principal crítica se centra en que su conformación legal propicia una representación extrauniversitaria muy grande, lo cual no sucede en el ámbito del Consejo Académico, donde el problema es el amplio número de integrantes, pertenecientes, casi en su totalidad, a la administración –bien a la administración central, bien como directivos de las diversas unidades

académicas—, por lo cual ambas propuestas propenden por ampliar la presencia e impacto de la representación profesoral y estudiantil. La investigación corrobora que este último estamento ha decidido, incluso, marginarse de estos escenarios, pues, como expresa uno de los profesores participantes en la investigación, “los estudiantes han generado desconfianza a veces por la representación y quisieran tener más bien voceros, pero los voceros no están reglados” (UDEAES-1). Al respecto, conviene añadir el aporte de otro profesor que ocupa un cargo directivo:

Hay una subrepresentación en la Universidad [...] en particular del estamento profesoral, correlativa a la especificidad de los derechos, que es el último tiempo de los derechos, la aparición ya no de clases sociales sino de grupos, los feministas, los animalistas, los etcétera, que reclaman y ejercen formas de participación en una universidad, por vías convencionales o no [...] no hemos tomado decisiones en relación con eso [...] en el sentido de la *representazione* [...] en el tamaño y la diversidad de la Universidad hay una subrepresentación evidente y muy problemática, porque ese estamento es clave, la Universidad es lo que los profesores decidan que sea, en los microescenarios definen eso, en clase, etcétera. Por ejemplo, el área de Ciencias Sociales, humanas y artes tiene un tamaño tal, incluso por áreas uno podría imaginar representaciones [...] incluso en Regiones, no hay una representación de profesores de regiones y ese es un mundo muy diverso (UDEAGF-D-4).

Se concluye este punto con el aporte de un profesor participante (UDEAES-6), que, si bien concuerda en señalar que la norma que nos rige como universidades públicas y establece esa composición del Consejo Superior no es coherente con un sentido democrático, pues privilegia la sobrerrepresentación de agentes externos a la universidad, en especial del gobierno de turno, introduce un matiz que va más allá de la regulación normativa, e invita a una reflexión sobre lo

político y las formas democráticas de manejar las relaciones en el ámbito universitario, para lo cual destaca:

Somos muy dados a pensar que la norma es la que nos posibilita el cambio, pienso que es también del tema de qué sujetos políticos somos y qué directivos somos [...] Es posible desarrollar proyectos de gestión democrática con las normas que tenemos. Un Decano en este momento puede generar espacios de interlocución con sus profesores, con sus estudiantes, con sus egresados, ahí está un Consejo conformado por la norma pero es también la forma como se lleva el proceso, generar realmente procesos transparentes, participativos, justos [...] una cosa es la gobernabilidad y ahí está lo de la norma y las garantías [...] pero sobre todo yo pongo la práctica democrática no en la gobernabilidad si no en la gobernanza, en las relaciones que establecemos entre todos nosotros [...] el Decano, el Vicerrector y el Rector, finalmente es un profesor también, entonces aprendemos todos como profesores y desde ahí generar procesos mucho más dialógicos y mucho más colectivos, o sea, proyectos políticos [...] por ejemplo, lo que pasó con el actual Rector [...] ante el déficit económico o financiero que tenía la universidad y la forma como nos unimos los universitarios de todo el país con nuestras diferencias grandes, entre rectores, entre estamentos, aun así, pusimos por encima el sentido de universidad pública y defendemos lo público [...] y se logran asuntos interesantes (UDEAES-6).

Este aporte de un profesor participante en la investigación, que ha sabido combinar sus labores de docencia e investigación con el desempeño de cargos directivos, permite remarcar el valor de las prácticas democráticas por parte de los profesores universitarios, de esa dimensión política del profesor universitario que debe estar presente también cuando asume cargos directivos y lo hace con un talante democrático.

## **El caso de la representación en la Universidad EAFIT**

En la Universidad EAFIT, los estamentos profesoral y estudiantil cuentan con instancias de representación y así lo reconocen los diversos participantes en la investigación, quienes aseguran que “los estudiantes de forma periódica escogen a sus representantes tanto por carrera, incluso ante las instancias de Comité Académico, Comité Directivo y demás [...] De igual forma, se hacen en relación con los empleados” (EAFITES-1). Sin embargo, las opiniones se dividen al evaluar la eficacia de estos mecanismos de representación.

Incluso, uno de los profesores que considera que EAFIT cuenta con un sistema de representación estudiantil bastante adecuado, reconoce que “en los últimos tiempos se le ha cuestionado bastante [...] hay que dar una discusión desde los estudiantes” (EAFITES-3). No obstante, la valoración de este profesor participante, quien además es egresado de la institución, es muy positiva:

Los espacios de representación, digamos democráticos, por así decirlo de EAFIT, están bien diseñados [...] Recuerdo como estudiante pues que participé votando a los compañeros que se postulaban a ser representantes estudiantiles y algunos muy amigos míos y vi [...] el gran margen de maniobra que ellos tenían para representar y para incidir en la toma de decisiones sobre la universidad, entonces me parece que está bien fundamentado, es sólido, es eficiente (EAFITES-3).

Sin embargo, se encontró que otros aportes, tanto de profesores como de estudiantes, si bien reconocen la existencia de tales mecanismos de representación, cuestionan su eficacia y su real posibilidad de dar respuesta a las problemáticas; incluso, recurrentemente se mencionan problemas en los canales de comunicación, en el sentido que, al parecer, algunos requerimientos de los

estamentos, no son comunicados de la manera más acertada o, en todo caso, algo hace que se queden sin recibir ninguna respuesta.

Estos datos permiten introducir en el análisis la consideración según la cual una importante práctica democrática es dar respuesta, oportuna y fundamentada, a los requerimientos y solicitudes de los estamentos, así no sea necesariamente una respuesta favorable, pero habría que evitar las dilaciones, silencios u omisiones, pues pudieran ser percibidos como un problema de comunicación e incluso un ejercicio de poder que muestre cierto déficit de democracia, de tal modo que un pronunciamiento oportuno y claro, constituye una práctica democrática por cuanto implica un reconocimiento a ese interlocutor. Uno de los profesores entrevistados manifiesta:

No podría saber si es un tema de democracia o un tema de representación, un asunto de cómo lo que podrían ser algo así como los voceros y representantes de la Escuela de Derecho transfieren nuestras ideas a autoridades centrales de la universidad, algunas de las cosas que nosotros hemos propuesto históricamente no han tenido relevancia y realmente no nos han dado respuestas muy importantes [...] nosotros tenemos la idea a veces de que nos hemos quedado como con una representación muy débil, [...] creo que en el Consejo Académico no son muy escuchados [...] creo que ahí hay unos problemas de representación, de democracia y de eficacia, digamos, o de efectividad de esas expresiones (EAFITGF-P-4).

En este punto se observa una coincidencia con las voces de los estudiantes, quienes sienten que los escuchan, pero en un sentido muy formal, sin que sus planteamientos tengan el impacto o la devolución deseables, al punto que expresan que, en ocasiones, pareciera que la universidad “tal vez impulsa la participación para que tú te sientas parte, pero muchas veces lo que tú dices no va a

tener una solución" (EAFITGF-E-2), manifestación que concuerda con la de otra estudiante participante en dicho grupo focal:

La universidad tiene tantos canales en los que a uno lo hacen sentir verdadero partícipe, que uno dice, sí, la universidad es muy democrática, uno siente que está jugando un papel activo porque existen esos espacios, pero cuando uno hace parte de esos espacios se da cuenta que realmente no son tan efectivos (EAFITGF-E-4).

Ahora bien, en este análisis comparado, amerita destacarse un matiz adicional en el caso de la Universidad EAFIT, que se deriva del aporte de otro profesor participante, quien añade un componente que, sin duda, es relevante y llamativo:

La Escuela de Derecho, de alguna manera, en alguna parte, digamos de la trama institucional de EAFIT, pierde sus manifestaciones [...] La Escuela de Derecho es más o menos convergente en sus ideas [...], en sus preferencias, en sus perspectivas, en su modo de ver el mundo [...] [pero] ha encontrado, en las autoridades de la universidad, simplemente oposición o desconocimiento [...] las ideas en alguna parte se pierden, en alguna parte se diluyen, en alguna parte no resultan expresadas o con la fuerza que esperamos o con la convicción que esperamos o con los argumentos que esperamos y, a su vez, [...] no nos llegan luego las explicaciones con toda la claridad que esperamos [...] tendría la idea de que incluso no por mala fe [...] el Decano, los Decanos como voceros no han sido eficaces, así incluso lo hubieran querido, para transmitir las ideas de la Escuela de Derecho; entonces, por momentos incluso la propia Escuela de Derecho ha pensado “qué bueno hablar nosotros directamente con”, quien sea, con el Académico, con el Superior, con el Rector, porque sienten que en alguna parte hay [...] una distorsión, una dificultad (EAFITES-2).

En la Universidad EAFIT perciben que el Decano debe, en alguna medida, representarlos y transmitir esas ideas a la administración central, lo cual es entendible, pero en el caso de la Universidad de Antioquia esos profesores trasladarían esas demandas, más que a través del Decano, mediante su representante profesoral ante el Consejo Superior o ante el Consejo Académico, y a través de la expresión de los mismos claustros y asambleas. Es interesante porque es algo que nuestro profesor invitado parece echar de menos, cuando con acierto señala que en ocasiones quisieran ellos, como estamento profesoral, hablar directamente con, y no hacerlo a través del Decano. Pero el interrogante es, si cuentan con un representante profesoral, ¿por qué habría que esperar que sea el Decano quien asuma esa vocería?

Pese a lo anterior, ello resiste otras lecturas adicionales, complementarias, no excluyentes, tales como entender que da cuenta de una buena relación en EAFIT entre profesores, así como con los directivos de la Escuela, pero, en todo caso, queda un interesante interrogante, o al menos una clara diferencia frente al caso de la Universidad de Antioquia, en la que los profesores, bien a través de sus representantes o a través de figuras como los claustros profesorales y las asambleas, plantean directamente sus demandas frente a la administración. Esto, a su vez, conduce a ratificar, mediante este estudio, que esa mayor fuerza y eficacia que se esperan de un representante puede estar, en parte, ligada a la existencia o no de un movimiento profesoral y de un movimiento estudiantil que lo respalden, lo que en el ámbito de la universidad pública se concreta a través de figuras como las asambleas profesorales, estudiantiles o multiestamentarias, y los claustros de profesores, instancias que contribuyen a que la voz de esos estamentos sea escuchada.

### **La Universidad de San Buenaventura y la representación**

Finalmente, está el caso de la Universidad de San Buenaventura, donde se hallan elementos comunes a las tres universidades, tales como el reconocimiento de “las prácticas democráticas,



digamos, institucionales, la participación en los estamentos decisorios como consejos, como los representantes estudiantiles (USBGF-P-2)”, idea expresada en grupo focal de profesores y ratificada en un grupo focal de estudiantes, quienes valoran positivamente los espacios que se abren en las Facultades y en la Universidad, “con el representante estudiantil y cualquier otro estudiante invitado para tomar ciertas decisiones o, por lo menos, tener en cuenta esa postura del estudiantado” (USBGF-E-4:). Incluso, una profesora entrevistada, que ocupa un cargo directivo, añade un elemento que resulta interesante:

Aunque no se dé el caso de que haya un representante elegido democráticamente, se haya declarado desierto ese espacio, siempre por ejemplo desde la Facultad de Derecho se busca [...] entonces que haya un invitado que pueda llevar la voz de sus compañeros a ese cuerpo colegiado [...] Es una garantía, no solo para el estamento que está sin representante, sino también una garantía para el órgano colegiado y una garantía institucional [...] acudimos a aquellos docentes o a aquel estudiante que tenga mayor acogida dentro del grupo [...] también es como decirles nosotros estamos puertas abiertas para cuando ustedes quieran elegir el representante que debe estar aquí con nosotros (USBES-5).

Son diversas las lecturas que admite el hecho de que los directivos llamen a un estudiante o a un profesor a asumir ese rol, sin haber sido elegido para ello; es una apuesta que puede ser muy cuestionable, o bastante plausible, dependiendo la óptica desde la cual se evalúe, pues finalmente con ello las directivas buscan algo tan positivo, como lo es garantizar que los profesores y los estudiantes tengan allí una voz capaz de velar por sus derechos, “alguien [que] hace de portavoz de un sujeto distinto a él mismo, y que manifiesta su voluntad a través de él” (Rivero, 2020, p. 214-215), pero obsérvese que, precisamente, apelando a acepción del concepto de representación, exigiría que sea elegido por el representado.

No obstante, incluso dejando de lado esa discusión sobre ese dato que brinda una directiva en la Facultad de Derecho, hay un sentir bastante generalizado en la Universidad de San Buenaventura en conjunto y es que, incluso en aquellos eventos en que sí se cuente con representante, no logra ser adecuadamente escuchado ni tener suficiente impacto en las decisiones institucionales.

Una de las profesoras participantes en un grupo focal, pese a que en muchos temas destaca elementos muy positivos de la institución (su filosofía institucional, el tipo de formación que brinda a sus estudiantes, entre otras), en este aspecto en particular de la democracia y la representación, expresa:

Aquí voy a sonar bastante dura con la institución, pero yo siento que no hay un ejercicio real participativo de parte de los docentes en todos los estamentos institucionales, si bien hay un proceso de elección de representante no hay una participación, digamos, directa [...] no se tienen muy en cuenta las apreciaciones de los docentes en ciertas tomas decisorias de la universidad (USBGF-P-2).

En la misma línea, tal vez en un tono propositivo, un profesor plantea una aspiración y aporta elementos nucleares del debate sobre la representación en la institución:

Que el representante estudiantil como el representante de los maestros, puedan llevar con mayor posibilidad de transformación, las iniciativas, las preguntas, los problemas, los análisis de sus representados, maestros, estudiantes a la Facultad, y que eso pueda tener mucho más acogida [...] que no sólo sea un escenario consultivo, a partir del cual usted puede ir a expresar lo que quiera, pero eso no le exige obligatoriedad de dar respuesta siquiera a las demandas y a los reclamos de los sujetos; esto hay que fortalecerlo [...] no tenemos iniciativas más colectivas, que acompañen a los representantes, de tal manera que,

por un lado, puedan hacer veeduría al trabajo de los representantes y, por otro lado, puedan apoyar sus iniciativas [...] Creo que eso tiene que ver con la formación de los estudiantes, tiene que ver también con las predisposiciones dentro de la universidad [...] para favorecer la formación política de los sujetos (USBES-3).

Ese fortalecimiento que reclama el profesor es un elemento necesario en todos los casos, si bien la investigación deja ver su especial urgencia ante las debilidades resaltadas por participantes de las universidades EAFIT y San Buenaventura. Ahora bien, aparece un rasgo específico de esta última que es mencionado por diversos profesores, quienes destacan que el hecho de ser no solo una Universidad privada, sino además confesional, incide respecto a la forma de asumir la democracia y la participación.

Las opiniones al respecto están divididas, si bien prevalece la consideración del impacto negativo que tiene esta estructura, de cara a los procesos democráticos. Conviene dar cuenta de esas posturas que aparecen en la discusión. En primer lugar, una profesora que ocupa un cargo directivo encuentra un matiz totalmente positivo, que justificaría una relación virtuosa entre prácticas democráticas y orientación confesional, cuando resalta que

las prácticas democráticas están, primero en la libertad de cada individuo, segundo en su capacidad de poderse expresar [...] son valores constitucionales, pero que también le corresponden a la dignidad de todo ser humano [...] en la cotidianidad, la evidencia de la libertad de expresión, la libertad propia de cada individuo, el respeto al libre desarrollo de la personalidad de cada uno de ellos y a nivel institucional está, pues, toda esa filosofía franciscana que es el marco en el cual nos regimos (USBES-5).

Al respecto, en la investigación se constató, que, en efecto, esa filosofía institucional se promueve, no sólo en cursos, sino en Diplomados que pretenden divulgar el pensamiento

franciscano y son dirigidos a los profesores de la institución. En la información documental recopilada se pudo corroborar esa filosofía institucional y, a modo de ejemplo, en uno de los documentos que sirve de soporte a dicho Diplomado, se ratifica aquella idea según la cual “la persona, tanto en su ser como en su existencia particular, se revela como un misterio único e irrepetible; es decir, con originalidad y libertad dignas de un profundo respeto” (Secretariado para la Evangelización, 2009, p. 32.), lo que concuerda con el testimonio de la profesora.

En segundo lugar, habría una postura intermedia, representada por una profesora que ha ocupado cargos directivos, quien encuentra que esa relación entre la naturaleza de la institución con su filosofía institucional y las prácticas democráticas debería ser positiva, pero añade algunos elementos de contexto que complementan y matizan su posición aplicando, en alguna medida, el principio de realidad. Al respecto dice esta participante:

Yo pensaría que aquí deben existir unos pilares que sirvan de fundamento a esa participación, y de ahí que la universidad desde su ser católico y franciscano, tiene que ser mucho más profundo en esa participación [...] porque a partir de los procesos de pastoral, de bienestar, se podrían abrir, expandir; pero las universidades, debido a ese capitalismo tan reinante se convirtieron, no digo ésta, todas, se convirtieron en una hegemonía de comercio [...] priorizando más eso, que el sentido de lo humano [...] pienso que en este tipo de instituciones uno dentro de los Estatutos Orgánicos se permea ese proceso democrático, pero por ser una universidad confesional, no hay que esconder pues como el principio de realidad [...] el ejercicio de la libertad está un poco condicionada, en tanto la naturaleza confesional de la institución, entonces, no puede ser la misma participación, aunque debería ser, la de un docente de una universidad pública, a la que pueda ejercer un docente en la

universidad privada, ¿por qué? porque la estructura es, para mí, mucho más rígida, en la institución confesional (USBES-4).

En conexión con este último elemento, cabe reconocer que la mayor parte de los participantes encuentran que dicho carácter de institución privada y confesional tiene como correlato cierta reducción en las posibilidades de implementar prácticas democráticas e impactar los procesos decisorios de la Universidad. Al respecto un profesor indica, que, si bien, en su opinión toda universidad debe dar cabida a la democracia,

La estructura de la universidad muestra que es una estructura que no es democrática, uno no elige el Rector, uno no elige al Director del programa, uno no elige al Decano o Decana, digamos que son nombres impuestos [...] no habría esa legitimidad democrática [...] nosotros mantendremos [...] la representación de los profesores, y bueno representación de los estudiantes [...] escuchar su voz, pero terminan siendo lugares donde este voto o esta voz tiene un peso muy pequeño frente a la toma de decisiones global de la empresa (USBES-2).

En la misma dirección, lo que expresa otra profesora es contundente y concuerda con el participante anterior, pero añade otros elementos de análisis; por un lado, reconoce que en cierta medida ha dejado solos a los representantes; por otro, comparte las principales razones de su desencanto, con lo cual introduce la perspectiva de género y demás circunstancias que la inhiben de asumir mayor protagonismo, elementos que, a juicio del investigador, deben tenerse en cuenta en este tipo de estudios. Expresa la profesora en el grupo focal:

Hasta el momento no me he sentido motivada de participar en calidad de proponerme como representante [...] Es una incidencia que a veces no genera mucho impacto [...] y en ese sentido reconozco mi responsabilidad porque creo que también he dejado solos y solas a

los representantes [...] Creo que la universidad va asumiendo unas formas muy autoritarias y verticales de toma de decisiones, sin abrir un espacio real para el diálogo [...] y creo que en eso influye también el hecho de que sea una institución religiosa, porque las instituciones religiosas tienen unas dinámicas, unas lógicas de autoridad dentro de su configuración [...] también una lógica patriarcal [...] Si bien, por ejemplo, en este momento muchas de las Decanas son mujeres, realmente las lógicas de poder que se instauran y que se presentan son más patriarcales [...], tema que está muy conectado con la posibilidad de construir formas de relacionamiento, de toma de decisiones (USBGF-P-3).

Esa orientación jerárquica, lineal, vertical, de adopción de las decisiones, pese a que formalmente existan canales de representación, hace que diversos participantes en la investigación (USBES-3, USBGF-E-2), empleen el mismo término al referirse a la representación como una cuestión “figurativa”, “formal”, al punto que otra profesora que ocupa un cargo directivo incluso emplea otro adjetivo para cuestionarla, al señalar que “la representación docente en la San Buenaventura es muy pobre” (USBES-1).

A ello se suma, finalmente, un elemento que genera preocupación, un componente que en las otras instituciones no aparece, o no de modo tan explícito, y es que diversos profesores participantes en la Universidad de San Buenaventura, perciben la existencia de ciertos temores, en “el asunto de que muchas veces por temor, primero, la gente no participa, el temor también a resguardarse y a protegerse digamos de cualquier asunto laboral” (USBGF-P-1), son circunstancias que inhiben la posibilidad de asumir mayor liderazgo en estos ejercicios democráticos. Al respecto, una profesora que ocupa un cargo directivo (USBES-1), indica que ha visto más contundencia en la voz del representante estudiantil que en la voz del docente y añade:

No sé cómo expresarlo, si es apatía, si es indiferencia, si es desesperanza [...] creo entender que también están atravesados por mucho miedo, están atravesados por el silencio, están atravesados por una mordaza muy grande [...] el miedo, el autoritarismo, el sistema de mercado que hace que esté con un salario porque tengo que sobrevivir [...] entonces cuando uno piensa más allá en términos de formación política como tú lo estás haciendo, también me pregunto por la figura de ese docente que promueve ciertos escenarios, también de crítica, de participación, de construcción colectiva [...] Por ejemplo, ahora en esta crisis del COVID, se han movilizad más los estudiantes [...] pidiendo mesas de diálogo, movilizándose en redes, con un discurso muy bien construido [...] en el cuerpo docente no, ningún docente ha sido capaz de movilizarse en torno a una propuesta de gremio grupal [...] con los egresados ni hablar (USBES-1).

Finalmente, una profesora participante en grupo focal destaca que, en su sentir, se repite a pequeña escala lo que pasa con la lógica de país, donde, en general, el ejercicio de una democracia representativa ha develado grandes problemas; también alude a la existencia de algunos temores, pero, además, propone algo que sin duda es decisivo:

Necesitamos generar unos procesos más de fortalecimiento de la base [...] muchos profes estamos llenos de miedo, por ejemplo frente a las situaciones de incertidumbre que se han vivido en los últimos años, no solamente asociados a la crisis COVID [...] y en esa lógica como en tratar de salvarse cada uno [...] con miedo a actuar colectivamente, hay muchas situaciones en las que yo he percibido que hemos estado indignados [...] pero no hacemos mucho [...] porque no hay un fortalecimiento ni una articulación real. Entonces ¿cómo generar ese fortalecimiento del colectivo docente? [...] no existe una lógica de

relacionamiento, de identificación y reconocimiento entre nosotros y nosotras, sino que cada uno está como por su lado, y con mucho miedo, eso obstaculiza (USBGF-P-3).

Estos aportes son de gran utilidad, cuando se mira con sentido crítico el tema de la democracia y la representación, destacando su importancia, pero también sus debilidades y temores sociales de estigmatización y económicos de pérdida de empleo, y esas críticas dejan ver cuáles son los desafíos que deben emprenderse, la necesidad de una mayor vinculación, relacionamiento, identificación y reconocimiento, el fortalecimiento del control, pero también el acompañamiento a los representantes, entendiendo que avanzar en el ejercicio de prácticas democráticas supone la necesidad de organizarse, fortalecerse como movimiento profesoral y también estudiantil, y avanzar en otras prácticas democráticas que permitan descentralizar un poco el poder, el surgimiento de nuevas reivindicaciones.

### **Otras prácticas democráticas**

Además de las prácticas al interior del aula, en escenarios como los claustros profesoriales y asambleas estudiantiles y profesoriales; y las instancias de representación, muchas otras prácticas fueron identificadas, y queremos al menos mencionar algunas de ellas, fundamentalmente en el propósito de mostrar esos distintos niveles de participación que las diversas prácticas democráticas encierran, como corresponde al modelo de democracia participativa, y, de este modo, aportar a la fundamentación del concepto de prácticas democráticas que a dicho modelo concierne.

### **Descentralización de las decisiones, mayor participación de las unidades académicas y los estamentos en las decisiones de la institución**

Uno de los aspectos resaltados por diversos participantes en la investigación, consiste en propugnar por una profundización de la democracia en la universidad, una mayor participación e



incidencia de los estamentos profesoral y estudiantil en la construcción, más dialógica y horizontal, de las decisiones, en especial sobre aquellos asuntos que les conciernen por cuanto son parte de su cotidianidad, como integrantes de la comunidad universitaria. Esto tiene que ver con la democratización, que precisamente significa posibilitar o consentir, en ámbitos que van más allá de los organismos políticos tradicionales, la participación de los interesados en las deliberaciones de un cuerpo colectivo (Gutiérrez, 2011). Una profesora perteneciente a la Universidad de Antioquia expresa que “Las Facultades deberían horizontalizar mucho más la relación profesores, estudiantes y administración [...] reuniones, conversaciones mucho más horizontales para la toma de decisiones [...] mejorar la administración universitaria en una relación más dialógica con los diversos estamentos” (UDEAES-2).

En tal sentido, cabe evocar la advertencia de Zuleta (1988): “que la gente pueda opinar no es suficiente, que pueda actuar es necesario, y que pueda actuar en aquello que le interesa, en su comunidad, en su barrio, en su municipio” (p. 8) es lo que verdaderamente importa.

Desde luego, es pertinente precisar que en el marco de la investigación, se abrió espacio a un interesante debate en torno a aquellos asuntos que deben ser democratizados y aquellos que no deben ser sometidos a reglas democráticas; entre estos últimos, están los concernientes a decisiones contra mayorías que buscan salvaguardar derechos fundamentales (USBES-2) o también, en el otro extremo, cuestiones meramente operativas que corresponden al desarrollo de una competencia (UDEAGF-D-1), como la decisión de conceder una licencia a un servidor público, que, por supuesto, no requieren pasar por canales democráticos.

Por otro lado, es importante destacar en estas palabras de la profesora entrevistada, una propuesta en doble vía, pues, por una parte, se advierte su interés en esa ampliación de la democracia, mediante la participación de profesores y estudiantes en la construcción horizontal de

decisiones e igualmente se percibe su propósito de coadyuvar al mejoramiento de la administración universitaria, mediante una relación más dialógica con los estamentos, en el marco de los procesos decisorios de la institución.

En la misma dirección, otra profesora entrevistada advierte que el fortalecimiento de instancias tales como los claustros profesoriales, acarrea importantes beneficios no sólo para dichos estamentos, sino para la propia institucionalidad. En tal sentido, evidencia que,

si los claustros fuéramos fuertes, el efecto sería que órganos de dirección académica, como el Consejo Académico, tendrían menos vicisitudes y menos angustias y, tal vez, el Consejo Superior también tendría mayores elementos de juicio para conocer desde la base cuáles son las situaciones que afectan a la Universidad y cuáles son las mejores decisiones” (UDEAES-5).

En el marco de la teoría democrática, aparece aquí un elemento notable, relacionado con la importancia y los efectos de la participación en los procesos decisionales, donde resulta sugerente el argumento que aporta Lijphart (1988), en el sentido que “el prospecto de participar en el gobierno es un poderoso estímulo para la moderación y el compromiso” (p. 31). En igual dirección, Ross (1989) postulará que “el valor esencial de la discusión no se encuentra en construir un camino hacia la verdad a través de la combinación de argumentos, sino en ser un camino hacia el *compromiso*” (p. 121).

A modo de ejemplo, si una dependencia académica invita a los estudiantes y profesores a participar muy activamente en un proceso de rediseño curricular, esos postulados de Lijphart (1988) y Ross (1989), muestran que es altamente probable que dichos estamentos se comprometan a implementar efectivamente esa reforma curricular, porque sintieron que fueron partícipes, que fueron tenidos en cuenta, y tal motivación genera compromiso.

En plena armonía con lo anterior, una profesora que ocupa un cargo directivo destaca que en la Universidad de Antioquia, constantemente se surte un proceso de negociación, a veces más conflictivo, a veces de mayor diálogo, pero finalmente recalca que esos espacios democráticos, desde aquellos que se dan en los cursos, hasta espacios más amplios que tienen que ver con los movimientos estudiantiles y profesoriales, son relevantes incluso por la forma como logran llegar a acuerdos con las autoridades universitarias, y agrega que, “pese a que a veces muchos se quejen de que es difícil que la universidad funcione de esta manera, pues yo creo que eso es lo que la ha mantenido viva durante el tiempo” (UDEAGF-D-2).

Ahora bien, pasando a otro punto, que involucra ya no las prácticas democráticas entre los diversos sujetos (profesores, estudiantes, directivos), sino incluso visto el asunto de las relaciones entre las dependencias académicas y la administración central, hay un punto de convergencia interesante en las tres universidades.

Cabe advertir que es un asunto que llama la atención, pues se trata de un aspecto que pudiera parecer más específico, si se quiere, de orden técnico, administrativo, aunque sin duda no es ajeno al debate sobre las prácticas democráticas. Se trata del tema de la descentralización, en el que los diálogos desarrollados permiten identificar otro punto de contacto o afinidad, toda vez que profesores de las tres instituciones resaltan un requerimiento en el corto y mediano plazo, en cuanto a procesos de descentralización que otorguen mayor protagonismo a las unidades académicas.

Así, en la Universidad de San Buenaventura, uno de los profesores entrevistados no duda en postular que: “una forma de fortalecer la democracia en la universidad, que creo que es necesaria [...] que por ejemplo la instancia de Facultad de Educación, pueda tener mayor capacidad de decidir ciertos asuntos de Facultad” (USBES-3).

En el mismo sentido, en la Universidad EAFIT, uno de los profesores señala:

La universidad es una universidad muy centralizada y muy jerárquica [...] cuando un escenario es jerárquico y centralizado, pero tiene muy buenas autoridades, es menos notoria la falta de democracia, pero si no fuera así [...] se haría insoportable esa centralización y esa jerarquía [...] Creo que la universidad podría ser un poco menos jerarquizada y un poco más democratizada [...] la autonomía, digamos, de las Escuelas y de los Departamentos es relativamente reducida (EAFITES-2).

Por su parte, en el grupo focal con profesores directivos de la Universidad de Antioquia, se subrayaba que

Sobre todo, en los últimos años se ha evidenciado la necesidad de descentralizar las decisiones en la universidad. Yo creo que eso puede servir bastante a la democracia [...] El Decano recientemente nos comentaba en el Consejo de Facultad que viene como un proceso de transformación, en lo que tiene que ver con la descentralización y desconcentración de decisiones, que están como muy concentradas en la administración central hasta el momento y yo creo que eso puede llevar a un proceso de mayores prácticas y espacios democráticos en lo institucional formal (UDEAGF-D-2).

Así las cosas, siendo la descentralización una de las que suelen considerarse promesas incumplidas de la democracia participativa en Colombia, en el marco de esta investigación, se corrobora que esto sucede, y se constata en ese reclamo, que también tiene presencia en el ámbito universitario, y que independientemente de que se trate de una universidad pública o privada, confesional o no, suele ser un constante requerimiento, válido, desde luego; esa conquista de mayor poder de decisión al interior de las dependencias académicas es una práctica democrática que incentivaría el mayor compromiso de los más directos afectados por las decisiones, sin duda, otra interesante faceta en el proceso de ampliación de la democracia universitaria.

**Control, transparencia, rendición de cuentas; nuevos movimientos, nuevas reivindicaciones y propuestas**

Es pertinente iniciar este punto estableciendo un enlace con otra práctica democrática ya analizada, toda vez que al analizar las fortalezas e importancia de la asamblea estudiantil como escenario de formación ciudadana se perciben, también, algunos reparos y observaciones; no obstante, ello ha generado otras expresiones, nuevos movimientos, nuevas reivindicaciones. Así lo deja ver uno de los estudiantes participante en grupo focal en la Universidad de Antioquia:

El movimiento estudiantil, entendiéndolo sobre todo desde la asamblea [...] ha tenido como cierto retroceso [...] Pero que también en ciertos periodos y dependiendo de la lucha política del momento, se fortalece [...] Sin embargo, a pesar de que [...] se ha debilitado mucho, también considero que eso mismo ha permitido la emergencia de otros colectivos [...] noto en los últimos años que existen muchos colectivos, pequeños tal vez, como sin mucha capacidad de lucha, pero que se han venido configurando, desde temas como género, como es la etnia, como es lo cultural, entonces me parece muy importante porque eso nos muestra la diversidad de las prácticas democráticas (UDEAGF-E-2).

Tomando solo uno de esos ejemplos, encontramos un asunto que cada vez cobra mayor relevancia en el ámbito de la Universidad de Antioquia, con un impacto y algunas discusiones de la mayor relevancia, de gran complejidad y efectos que se dejan ver incluso en años posteriores al período de la investigación (concretamente en 2022), pero que es un asunto que, en buena medida, recoge reivindicaciones de más vieja data, que surgen o emergen dentro del período de estudio y que es puesto de relieve por una de las profesoras participantes en un grupo focal, con tono crítico, cuando se pregunta, justo en relación con “el tema del género, ¿por qué no ha existido una Rectora?” (UDEAGF-C-4)”, que se compagina con otros aportes, como el que ofrece en entrevista

semiestructurada otra docente de la Universidad de Antioquia, quien expresa: “apenas en mis programas estoy tratando de incluir algo así como la igualdad de género [...] que leamos y que estemos en la universidad, tantas mujeres como hombres, eso me parece que es una práctica que va camino hacia la democratización” (UDEAES-4). Se trata de un asunto de la mayor importancia, que, sin embargo, no ha generado un debate pacífico, y así lo deja ver uno de los profesores participantes en un grupo focal:

Hay un asunto que me viene preocupando [...] y es la generación de conflictos cuya resolución ha sido más bien violenta, por decirlo de alguna manera, a raíz de la violencia de género que existe en la universidad, fundamentalmente de la violencia contra las mujeres [...] que han sido las que han levantado como la palabra y la voz para decir que no aguantan más, que se resisten a seguir así, que ha generado, pues, una serie de [...] reacción de los hombres [...] finalmente no de intentar construir mejores relaciones sociales [...] se vio reflejado en la asamblea general de estudiantes, las mujeres fundaron un espacio en ese sentido también como la asamblea de las mujeres [...] me parece muy preocupante porque pues siempre ha sido un espacio, no sé, para mí, muy grato, la asamblea de estudiantes (UDEAGF-P-3).

Como corolario de lo anterior, en el período que cubre este estudio (1994-2019), se ha constatado que en el caso de la Universidad de Antioquia, la asamblea tanto de estudiantes como de profesores, así como los claustros profesorales, se han mantenido en el tiempo, pero han tenido momentos de mayor auge, y algunas coyunturas o fracturas que han dado lugar a la aparición de nuevas formas de expresión, aspecto frente al cual una profesora que ocupa un cargo directivo, manifiesta en el correspondiente grupo focal:

Los estudiantes de estas nuevas generaciones como que lo visibilizan más, el hecho de que la asamblea de estudiantes de pronto sea un espacio que se ha convertido en un espacio muy convencional [...] estas nuevas generaciones, quizá, están buscando otros espacios [...] por ejemplo, lo que tiene que ver con que no haya representación estudiantil, en la Facultad, ha llevado a la configuración de un Consejo Estudiantil, y pues si bien no hay representantes hay voceros en el Consejo de Facultad y en otros Comités, yo creo que eso un poco rompe como estas lógicas de esas instituciones informales, que aunque informales se fueron volviendo muy convencionales. Entonces, yo diría que ha habido es como un proceso de transformación [...] creo que van a cambiar a la Universidad en poco tiempo y ya la están transformando en lo institucional formal como informal (UDEAGF-D-2).

Estos testimonios abren interesantes campos de indagación que pudieran generar futuras investigaciones, incluso con miras a seguir pensando en algunas alternativas y propuestas, que los estamentos vayan construyendo, respecto a aquellos aspectos que pudieran ser mejorados o corregidos en instancias como los claustros y las asambleas, algunos de cuyos procedimientos y formas se cuestionan. En tal medida, el análisis de información permite evidenciar que son debates que no se circunscriben a una de las universidades objeto de estudio, pues en todas ellas se reivindica la importancia de mejorar esas formas e instancias de control frente a las decisiones.

Así lo indica una participante cuando afirma que en las asambleas de carrera:

la retroalimentación me parece súper importante, porque como no sabemos qué opinan de lo que nosotros dijimos, y si las cosas siguen igual, vamos a pensar que nos ignoraron [...] creo que lo que tendría por sugerir sería una retroalimentación de los temas importantes y de las opiniones de los que podrían solucionar ese problema, o sea, ellos qué piensan de eso, qué se puede hacer, qué no se puede hacer, o qué se está haciendo (EAFITGF-E-1).

Este aporte resulta de la mayor relevancia, pues además concuerda con lo expresado por un profesor de la institución, quien hace referencia a una propuesta que alguna vez los profesores de la Escuela de Derecho presentaron de manera unánime a la administración central (referida a la eliminación de exámenes preparatorios) y de la que nunca recibieron una adecuada realimentación, que aportara a un diálogo más horizontal, democrático, y permitiera un mayor entendimiento o incluso control frente a la decisión. Al respecto puntualiza: “nosotros hoy no conocemos los argumentos, pero, en pasados días o semanas dijeron: ‘El Consejo Académico no aceptó y punto’ [...] yo ni siquiera nunca [...] me sentí derrotado argumentativamente; simplemente no y punto” (EAFITES-2).

Este par de aportes son cruciales para el punto que se abordará a continuación y que tiene que ver precisamente con identificar ciertos niveles mínimos de participación requeridos, diversos grados de participación que se articulan, se conjugan para conformar el concepto de prácticas democráticas que sería correspondiente al modelo de democracia participativa.

### **Algunos aportes para la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas.**

Para avanzar en este ejercicio de fundamentación de un concepto de prácticas democráticas que sea acorde con el modelo de democracia participativa presente en la Constitución de 1991, es importante recordar un elemento puntual de orden histórico, cual es la distinción entre los modelos de democracia plasmados en la Constituciones de 1886 y 1991. La primera se fundamenta en una concepción de la soberanía nacional, que tiene como correlato una democracia representativa, donde el papel del ciudadano es mucho más acotado; en lo esencial, se circunscribe a elegir a quienes considere sus más idóneos representantes, a quienes confiere un mandato libre, no



imperativo, que no conlleva un vínculo de control permanente entre elector y elegido, dejando a este último un amplio margen de acción para ejercer su función.

Algo distinto ofrece la Constitución de 1991, al fundamentarse en una concepción de soberanía popular, que tiene como correlato una democracia participativa o semidirecta, en la que el papel del ciudadano es mucho más activo, pues se expresa a través de sus representantes o directamente, pasando por mecanismos tales como el plebiscito<sup>3</sup>, el referendo<sup>4</sup>, la consulta popular<sup>5</sup>, la iniciativa popular<sup>6</sup>, la veeduría ciudadana<sup>7</sup>, la rendición de cuentas<sup>8</sup>, el voto

---

<sup>3</sup> El plebiscito es el pronunciamiento del pueblo, mediante el cual apoya o rechaza una determinada decisión que pretenda adoptar el Ejecutivo. No puede referirse a la duración del período presidencial ni utilizarse para modificar la Constitución. (Ley 134 de 1994 y Ley 1757 de 2015)

<sup>4</sup> El referendo es la convocatoria hecha a la ciudadanía para que apruebe o rechace un proyecto de norma jurídica o derogue o no una norma ya vigente. Puede ser nacional, regional, departamental, distrital, municipal o local. Según su propósito, puede ser un referendo aprobatorio (cuando se pretende que un proyecto normativo se consolide como norma jurídica) o derogatorio (cuando una norma ya vigente se pone en consideración de la ciudadanía, quien decide si la deroga o no). (Ley 134 de 1994 y Ley 1757 de 2015)

<sup>5</sup> La consulta popular es una pregunta de carácter general que hace el ejecutivo a los ciudadanos sobre un asunto de trascendencia nacional, departamental, municipal, distrital o local. Se divide en obligatoria y facultativa, siendo obligatoria cuando la Constitución la exige como *requisito sine qua non* para la adopción de ciertas decisiones, tales como la formación de nuevos departamentos, conformación de áreas metropolitanas o provincias (artículos 297, 319 y 321 Constitución Política) y facultativa cuando no se origina en una exigencia específica sino que el gobernante desea conocer la opinión ciudadana en torno a un asunto. (Ley 134 de 1994 y Ley 1757 de 2015)

<sup>6</sup> La iniciativa popular legislativa y normativa es la posibilidad que tiene un grupo de ciudadanos de presentar proyectos de Actos Legislativo, Ley, Ordenanza, Acuerdo o Resolución, ante las entidades correspondientes -Congreso de la República, Asambleas departamentales, Concejos municipales o Juntas Administradoras Locales-, para que dichos proyectos se sometan a debate y sean aprobados, modificados o negados. (Ley 134 de 1994 y Ley 1757 de 2015)

<sup>7</sup> La veeduría ciudadana es el mecanismo que le permite a los ciudadanos y organizaciones comunitarias, ejercer vigilancia sobre la gestión pública, respecto a las autoridades administrativas, políticas, judiciales, electorales, legislativas y órganos de control, así como de las entidades públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales de carácter nacional o internacional encargadas de la ejecución de un programa, proyecto, contrato o de la prestación de un servicio público. (Ley 850 de 2003 y 1757 de 2015)

<sup>8</sup> La rendición de cuentas está conformada por un conjunto de normas, procedimientos, metodologías, prácticas, mediante los cuales la administración pública y los servidores públicos dan a conocer los resultados de su gestión a los ciudadanos, a la sociedad civil, a los organismos de control. Este mecanismo de participación control tiene múltiples finalidades, entre las cuales se destaca la búsqueda de la transparencia, siendo una expresión de control social, promoción del diálogo y evaluación de la gestión. (Ley 1757 de 2015)

programático<sup>9</sup> y la revocatoria del mandato<sup>10</sup>. Esas dos últimas figuras permiten que los ciudadanos, además de elegir sus representantes, mantengan un vínculo más directo, que permite un control permanente del elector sobre el elegido; entendido en un sentido más amplio, es un modelo que invita al control y a la participación permanente del ciudadano en todos aquellos asuntos que le conciernen: además de la democracia en los ámbitos políticos, el modelo de democracia participativa tiene una tendencia universal y expansiva; incluye la democracia económica y social, con lo cual se irradian lo más diversos escenarios, comprendiendo los ámbitos educativos, laborales, familiares, barriales, etcétera.

Ahora bien, esa transición constitucional generó algunas expectativas un tanto desbordadas, unos imaginarios que llevaron a ver la democracia participativa como un modelo que implicaba cierta superación de la representación, diagnóstico que, con el paso del tiempo, provocó una sensación de desencanto, adecuadamente sintetizada en el análisis de la profesora Uribe (2002), al señalar que a partir de 1991 “abrigábamos la esperanza de que la democracia participativa fuese algo así como la clave que abriría todas las puertas bloqueadas por siglos de exclusión y de abandono [...] Hoy predomina el desencanto y un sentimiento vago de cansancio” (Uribe, 2002, p. 191).

De cara a los resultados de esta investigación, es interesante la perspectiva analítica que propone esta autora, por cuanto deja ver que finalmente fue saludable lo ocurrido, por cuanto

---

<sup>9</sup> El voto programático es el mecanismo de participación mediante el cual los ciudadanos que votan para elegir gobernadores y alcaldes, imponen como mandato al elegido el cumplimiento del programa de gobierno que haya presentado como parte integral en la inscripción de su candidatura. En caso de incumplimiento de dicho programa, los ciudadanos podrán solicitar la revocatoria del mandato de dicho funcionario. (Ley 131 de 1994 y Ley 741 de 2002)

<sup>10</sup> La revocatoria del mandato es el mecanismo de participación mediante el cual los ciudadanos dan por terminado de modo anticipado el mandato que han conferido a un gobernador o a un alcalde, con fundamento en causales tales como el incumplimiento del programa de gobierno o la insatisfacción general de la población. (Ley 134 de 1994, Ley 741 de 2002 y Ley 1757 de 2015)

permitió situar al modelo de democracia participativa en su verdadera dimensión, entendiendo su alcance y potencial, pero también sus limitaciones, reconociendo esa necesaria complementariedad de la democracia participativa con otras formas como la representativa.

El desarrollo de esta investigación permite avanzar en esa dirección que propone Uribe (2002), y así aportar a la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas, que responda convenientemente a las características de ese modelo de democracia participativa, de modo que permita dar cuenta de esos niveles diversos de participación hallados al examinar las prácticas democráticas y los procesos de formación ciudadana en las tres universidades objeto de estudio.

Para tal efecto, se retoma la distinción que proponen Montoya, Vásquez y Montoya (2015), cuando examinan la coexistencia y uso estratégico de los modelos de participación política y distinguen cuatro clases de participación, que comportan la existencia de diversos niveles, para lo cual los

autores específicamente se refieren a “la participación representativa o indirecta<sup>11</sup>, la participación directa<sup>12</sup>, la participación deliberativa<sup>13</sup>; y una adicional, la participación del control<sup>14</sup>” (p. 220).

Se descartan algunos ejemplos, a partir de la distinción que tales autores proponen para el caso colombiano, que dan cuenta de instancias que posibilitan distintos grados de intervención, diversos niveles de participación, y, sin que se prescinda de otros de los ejemplos que proponen los aludidos autores, se enfatiza en aquellos derivados de la investigación, que enriquecen el análisis, a partir de la experiencia de los procesos de formación ciudadana en tres universidades del Departamento de Antioquia. De este modo, se vislumbrarán los diversos niveles de participación que involucran las prácticas democráticas y, por esa vía, se aportará a la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas consistente con el modelo de democracia participativa.

---

<sup>11</sup> Ella tiene lugar cuando el papel del ciudadano se orienta a elegir a quienes considera sus más idóneos representantes para que actúen en su nombre en diversos cargos, en los cuales no tendrá presencia de manera directa, pero delega su confianza a través del voto. Esta modalidad de democracia representativa parte de la premisa liberal según la cual cada individuo tiene sus propios proyectos de vida, no todos están permanentemente interesados en dedicarse al debate sobre lo público, algunos optarán por crear empresa, dedicarse a su ámbito profesional, por lo cual delegan esa tarea en unos representantes, cuyas decisiones son vinculantes por cuanto democráticamente pudieron participar en su elección.

<sup>12</sup> Ella hace presencia en aquellos momentos en que el ciudadano, en lugar de delegar un asunto a un órgano representativo, opta por expresar de manera directa a través del voto o respuesta a la consulta, su preferencia o decisión, evitando recurrir a intermediarios. Si bien suele requerir alguna mediación a través de una norma o ley convocante, que establece las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo ese ejercicio (participación directa de tipo plebiscitario); también quedan comprendidas bajo esta modalidad de democracia directa aquellas manifestaciones no regladas, con una dimensión más política que jurídica, de ciudadanos o movimientos sociales que acuden a diversos escenarios a fin de expresarse de manera directa y espontánea; así como aquellas formas de reunión de miembros de la comunidad en asambleas, donde escuchan y son escuchados por el Estado (participación directa de tipo asambleario).

<sup>13</sup> Esta modalidad de democracia parte del presupuesto según el cual la adopción de decisiones debe estar precedida de una discusión pública, abierta, racional, incluyente, que permita escuchar los aportes de los sujetos, incluyendo por supuesto a quienes se verán vinculados por la decisión; exige tener en consideración, con cierto nivel de neutralidad, no sólo mis intereses sino los intereses ajenos, pues las decisiones han de fundamentarse en los mejores argumentos, como elementos que legitiman y enriquecen ese proceso decisional, en donde se confiere mayor importancia a la deliberación que a la votación.

<sup>14</sup> Bajo esta modalidad se propugna por asegurar la participación de los ciudadanos a través de mecanismos que posibiliten una mayor transparencia, vigilancia y control, mediante formas de veeduría ciudadana, derechos de petición, acceso a la información, acciones judiciales, mecanismos de acercamiento del ciudadano a diversas ramas del poder público y organismos de control, presentes en los diferentes niveles territoriales; además, comporta la posibilidad de asociarse para proteger sus intereses; recurrir a medios de comunicación, entre otros mecanismos que repercuten en el afianzamiento de los controles.

En primer lugar, *en el nivel de la participación representativa o indirecta*, se identifican prácticas democráticas tales como elegir y ser elegidos como representantes del estamento profesoral o estudiantil ante los Consejos de Facultad, Consejos Académicos, Consejos Directivos, Consejo Superior, y ante diversos Comités que funcionan en las instituciones universitarias; presentar solicitudes y requerimientos a través de los representantes.

En segundo lugar, *en el nivel de la participación directa*, se observan prácticas democráticas consistentes en participar en plebiscitos y consultas populares, presentar iniciativas de reforma o de regulación de ciertos asuntos ante las instancias competentes, participar con voz y voto en las decisiones que se adoptan en claustros profesorales, asambleas estudiantiles, asambleas profesorales, asambleas multiestamentarias y demás espacios donde las decisiones las toman directamente los respectivos estamentos; participar de manera directa en actividades de interacción con la sociedad, proyección y extensión universitaria; y tomar parte en manifestaciones, marchas y algunas formas de participación no convencional, que buscan generar algunas transformaciones sociales, acciones que surgen de manera espontánea y frente a las cuales cabe destacar la importancia de evitar en todo caso recurrir al uso de la violencia.

En tercer lugar, *en el nivel de la participación deliberativa*, se avistan prácticas democráticas, tales como participación en la deliberación en el marco de escenarios convocados por los directivos de las instituciones; participación de los estudiantes en la construcción curricular; prácticas vinculadas a la evaluación, que posibilitan el diálogo y la deliberación en torno a las modalidades, porcentajes, inclusión de formas de coevaluación y autoevaluación; ejercicios de deliberación y debate en el aula que se potencian a partir de la manera como concebimos los espacios, mediante una distribución que promueva relaciones más horizontales en el aula; plantear problemas abiertos a diferentes interpretaciones, reconocer el multiperspectivismo; participar en la

deliberación, aportando argumentos en cada uno de los debates que se llevan a cabo en instancias tales como los claustros profesoraes, asambleas estudiantiles, profesoraes o multiestamentarias; expresarse, emitir opiniones con libertad, con la posibilidad de llegar a acuerdos, conjugar consensos y disensos en diversos escenarios e instancias de la universidad; en general, prácticas que reivindican la escucha, el respeto y el valor de la palabra.

En cuarto lugar, *en el nivel de la participación del control*, aparecen prácticas de transparencia y rendición de cuentas; instaurar acciones constitucionales; participar en procesos de recolección de firmas y demás expresiones encaminadas a ejercer un control o manifestar un eventual disenso frente a una decisión o política que pretende implementarse; conformación de veedurías ciudadanas para vigilar el adecuado manejo de los recursos, entre otras.

Como puede derivarse de todo lo anterior, este ejercicio investigativo permitió evidenciar que, si bien en algunas ocasiones los diversos estamentos, tanto estudiantil como profesoral, intervienen en ciertas prácticas democráticas que suponen una participación muy directa, ello no significa que debamos negar la existencia de ese componente democrático cuando dicha participación directa no se presenta, ya que, en algunos casos, puede tratarse de un grado de participación distinto, más cercano a la participación control, a las formas deliberativas de la democracia o, incluso, al ideal de la democracia representativa, y que no por eso deja de ser democrático.

En algún sentido, pudiera entenderse, con soporte en autores como Sartori (1994), que la democracia representativa sigue siendo el modelo predominante, solo que ahora se complementa y enriquece con otras formas de participación, deliberación y control, pero esa democracia representativa está en la base del modelo, entendiendo así que la democracia participativa incorpora e incluye, las formas de representación, pero no se circunscribe o se agota en ellas; entonces,

aquellas expresiones que implican formas de representación, no niegan la democracia participativa, sino que la constituyen, como uno de sus elementos configuradores, si bien la tendencia expansiva de la democracia implica el constante reto de la ampliación y profundización de la democracia.

Justamente, esos diversos niveles de participación que están presentes en las prácticas democráticas universitarias que se identifican en esta investigación y que, en su conjunto, integran un modelo de democracia participativa o integral, conducen a aseverar que esos diversos niveles, grados y formas de expresión democrática son necesarios y juntos configuran el modelo de democracia participativa, pero considerados individualmente, son insuficientes: no bastan las prácticas representativas, no son suficientes las prácticas de control, semidirectas o las deliberativas; todas ellas son necesarias y dan forma a ese modelo. El reto que queda es avanzar en su consolidación, lograr el fortalecimiento de esas diversas prácticas democráticas, con sus distintas características, con sus distintos grados de participación, logrando una sincronía entre esas diversas modalidades y formas de ejercicio de la democracia, entendiendo con Bobbio (2001) que

entre la forma extrema de democracia representativa y la forma extrema de democracia directa hay un *continuum* de formas intermedias, con lo cual estos dos modelos, lejos de ser incompatibles o alternativos, vienen a integrarse y complementarse recíprocamente, conformando una especie de democracia integral, donde las dos formas resultan necesarias, pero, consideradas en sí mismas, insuficientes (pp. 60-61).

Como se comprenderá, en lugar de la expresión de una dicotomía, Bobbio (2001) ofrece importantes pistas para la comprensión adecuada del alcance del modelo de democracia participativa, haciendo notorias las relaciones de complementariedad entre representación y participación, al evidenciar que entre los extremos que podemos denominar democracia

representativa y democracia directa hay *un continuum de formas intermedias*, ratificando que estas dos formas de democracia distan de ser excluyentes o incompatibles.

Como corolario de lo anterior, se deriva la importancia de entender que aún en aquellos eventos en los cuales no se genere una decisión directa de los ciudadanos, ello no excluye la posibilidad de que en tales escenarios operen, como parte de ese modelo de democracia participativa, otras formas democráticas, en algunos casos más cercanas a las formas de representación y, en ciertos eventos, más próximas a las formas de democracia semidirecta. Es claro que en ninguno de los casos se desdibuja, *a priori*, su carácter de prácticas democráticas, si bien los *niveles o grados de participación* son disímiles y así, entonces, en algunos casos es más evidente la participación semidirecta, inmediata, que aproxima al sujeto a la adopción de las decisiones, mientras que, en otros casos, actúa a través de sus representantes o en ocasiones toma parte en la deliberación y aporta a la construcción de argumentos que permiten al colectivo o a un organismo determinado, adoptar decisiones, teniendo como presupuesto ese previo escenario de deliberación; en otros casos su participación se traduce o se concreta en diversas formas de control de las decisiones.

En esta investigación, los aportes de los participantes permitieron evidenciar la riqueza y variedad de esos mecanismos que entrañan prácticas que van desde la posibilidad de elegir representantes profesoriales o estudiantiles, ser elegido como representante y tomar parte activa de esos organismos que orientan el funcionamiento de las universidades, participar en consultas, tomar parte en debates, expresarse mediante mecanismos más informales, pero relevantes, como las marchas y demás; tomar parte en claustros y asambleas, así como en las diversas prácticas en el aula, hasta la posibilidad de expresarse, escuchar al otro, ser parte activa en los procesos metodológicos y de evaluación al acordar conjuntamente (profesores y estudiantes) momentos y



formas de evaluación, entre otras, distintos grados y niveles de participación que están presentes en las diferentes prácticas democráticas universitarias, desde aquellos casos en que se percibe una participación más directa, o aquellos eventos en los que el nivel de intervención en las decisiones es menor.

Se trata de diversos niveles y grados de participación que, en conjunto, contribuyen a la configuración del modelo de democracia participativa, donde esa relación entre representación, deliberación, participación directa y control, más que de exclusión, constituye una relación de complementariedad donde esas diversas formas se retroalimentan.

Así, pues, ese conjunto de mecanismos, instrumentos e instancias democráticas, algunos de ellos más próximos a la idea de representación, otros que involucran componentes deliberativos, o de participación control, y otros que invitan a una participación más directa de los sujetos implicados en las decisiones, solo vistos en su conjunto permiten entender la amplitud, riqueza, importancia, pero, a la vez, la complejidad del modelo de democracia participativa, y del concepto de prácticas democráticas que corresponde a dicho modelo.

Con base en todos estos elementos, se fundamenta un concepto de prácticas democráticas entendidas como *aquel conjunto de actividades, experiencias y relaciones entre sujetos, que a través de un permanente diálogo horizontal, permiten dar cabida tanto a los consensos como a los disensos, en múltiples escenarios que conjugan distintos niveles de participación, unos más cercanos a la democracia representativa y otros más próximos a la democracia directa, pasando por algunas formas de participación control o expresiones de democracia deliberativa*. Estas prácticas democráticas en el ámbito universitario, *comprenden diversos escenarios tales como el aula* (cuando profesor y estudiante acuerdan reglas de juego, cuando se posibilitan escenarios para dialogar, disentir, argumentar), *la institución educativa* (cuando se eligen órganos de

representación de estudiantes y profesores, cuando se participa en discusiones y decisiones que marcan el rumbo de la institución) *e incluso tienen lugar fuera de ella* (cuando se interactúa con la sociedad mediante actividades de servicio, proyección y extensión universitaria o cuando se acude a las calles para liderar y participar en las transformaciones sociales que el contexto reclama). Dichas prácticas están en consonancia con “cuatro clases de participación política [...] la participación representativa o indirecta, la participación directa, la participación deliberativa, y una adicional, la participación del control” (Montoya, Vásquez y Montoya, 2015, p. 220).

Un ejemplo que se identifica en el caso de la Universidad de Antioquia, tiene que ver con los procesos de designación de decanos, también aplicable a la designación del rector. La información documental recopilada permite constatar que, en efecto, las normas universitarias que rigen esos procedimientos, establecen que dichos cargos no son de elección directa de profesores, empleados administrativos y estudiantes. No se concreta, por ende, ese máximo nivel de decisión popular directa, pues las normas universitarias determinan que tanto el rector como los decanos son elegidos por el máximo órgano de dirección de la Universidad de Antioquia, el cual es el Consejo Superior Universitario.

Sin embargo, más allá de las discusiones entre quienes propugnan por una elección democrática de tales autoridades universitarias y quienes, en cambio, argumentan que por ser cargos de administración académica la votación no debe ser el único criterio a tener en cuenta, el hecho cierto es que las normas universitarias también establecen que deben efectuarse unas consultas, no vinculantes, que permitan al Consejo Superior Universitario tener en cuenta, como uno de los elementos de análisis, el sentir de los diversos estamentos.

Partimos de reconocer la existencia de diversas interpretaciones en torno a la consulta a los estamentos, que hace parte de los mecanismos de participación contemplados en la democracia

universitaria, y su carácter no vinculante, aspecto frente al cual una investigación liderada por Hurtado (2015) evidencia que las percepciones sobre la consulta van desde la crítica y el rechazo total al mecanismo, hasta la aceptación total de la manera como está estipulada en la normativa universitaria.

Al respecto, podemos evidenciar que en la votación de la consulta se concreta una práctica democrática, que supone un grado de participación menor, pero, en todo caso, es un mecanismo democrático, aunque no tiene *per se* efectos vinculantes o directos, ya que no son los votantes quienes tienen la última palabra, sino que expresan su sentir y será el Consejo Superior Universitario el que elige basado en criterios como el resultado de la consulta, el programa presentado por el aspirante y su hoja de vida (acorde con la norma universitaria).

Es un grado de participación, si se quiere reducida, por cuanto jurídicamente se define como una consulta no vinculante, pero, sin duda, constituye una práctica democrática poder participar libremente en esa votación, expresar democráticamente el respaldo al aspirante de su preferencia y que ese sea uno de los elementos a tener en cuenta por el Consejo Superior Universitario, al momento de designar a quien ocupará el cargo y aquí es justo donde se plantea otro importante elemento adicional de análisis, que aporta significativamente a esta construcción teórica, y consiste en la afirmación de que esos diversos grados de democracia, desde el más mínimo, son elementos configuradores del modelo de democracia participativa.

En efecto, el hecho de que se expresen diversos niveles y grados de participación, no es una característica ajena al modelo o que niegue su esencia, sino que, por el contrario, constituye un elemento integrante del mismo, bajo el entendimiento de que la democracia participativa precisamente posibilita esas importantes relaciones de complementariedad entre las diversas formas y grados de participación, por cuanto es un modelo que, en lugar de plantear una superación

o exclusión de la representación, la deliberación o el control, las integra, complementa y enriquece con formas de participación semidirecta.

Para el caso que nos ocupa, si bien legalmente la votación de los profesores y demás estamentos en la consulta no tiene efectos vinculantes, consuetudinariamente se encontró que en la mayor parte de los casos, la decisión finalmente adoptada por el Consejo Superior Universitario concuerda con el resultado de esa consulta, lo cual, sin duda, es interesante en términos democráticos, pues refleja que al momento de tomar la decisión se suele tener en cuenta lo expresado por los estamentos en su votación. Incluso puede acontecer, si bien es un elemento contingente más no necesario, que el Consejo Superior Universitario se aparte de los resultados de la consulta y designe a quien no obtuvo el respaldo de los estamentos profesoral, estudiantil y de egresados, y ello genere una reacción democrática de disenso, de rechazo, por parte de esos estamentos, en especial si la persona designada no logra establecer unas relaciones horizontales, democráticas, con los integrantes de su unidad académica.

Esta situación es llamativa por cuanto proporciona otro dato, que coadyuva a ratificar la complementariedad de esas diversas formas y niveles de democracia. El caso específico que se evidenció fue la designación de un decano (se omitieron los detalles de la Facultad, nombre del funcionario), que dejó ver cierta tensión y verticalidad, lo cual generó inconformidades, primero por el hecho de haber sido designado como decano aquel aspirante que no obtuvo el respaldo de los estamentos en la consulta y luego por la forma misma como se fueron gestando las relaciones en dicha Facultad. Esto dio paso a una situación que tuvo repercusiones en toda la Universidad y condujo, finalmente, a la realización de asambleas permanentes y diversas, que finalmente fueron conducentes a que la Universidad, como resultado de un movimiento estudiantil y profesoral prolongado en el tiempo, procediera a la designación de un nuevo decano.

Más allá de la respetable posición que cada quien pueda tener sobre cada coyuntura en particular, lo que interesa poner de relieve a través de este tipo de ejemplos identificados en las tres instituciones objeto de estudio, es que esto muestra la relación de complementariedad entre estas diversas expresiones de democracia. Ese sentir de los estamentos plasmado en la consulta, se combina con otras expresiones democráticas más directas y contundentes, lo cual ratifica que se trata de prácticas democráticas con diversos niveles de incidencia e intensidad, que, a la postre, lejos de ser excluyentes, se refuerzan y complementan, configurando así el denominado modelo de democracia participativa. Adicionalmente, es importante ser enfáticos en señalar que todas estas formas democráticas, con sus distintos matices, niveles y grados de incidencia en las decisiones, encuentran pleno fundamento constitucional, por cuanto vinculan el concepto de soberanía popular (Artículo 3 Constitucional), el derecho a tomar parte en elecciones y consultas (Artículo 40, número 2), el derecho a reunirse, a manifestarse pública y pacíficamente (Artículo 37), entre otras disposiciones de la Constitución Política, con lo cual esas dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana, de una u otra manera se conjugan en este ejemplo que acaba de destacarse.

Por otro lado, retomando la discusión sobre los niveles de participación, todo lo anterior, conduce a reiterar que la existencia de mecanismos participativos no implica el abandono de las formas de democracia representativa y así entonces deberá afirmarse que si bien la democracia participativa implica la incorporación de ciertos instrumentos de democracia semidirecta, no significa tanto como llegar a ella, puesto que la democracia participativa no supone dejar de lado los elementos típicos del modelo de representación política sino complementarlos con otros mecanismos que permiten la intervención directa de la ciudadanía en asuntos que le conciernen.

Como se verá en esta investigación, este elemento ha sido de suma relevancia y facilitó llegar a la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas que, consecuente con el significado y alcance del modelo de democracia participativa, permita ubicar o identificar diversos niveles o grados de participación que están presentes en las prácticas democráticas de los profesores universitarios.

Así entonces, es posible establecer que, en medio de esos dos modelos que conocemos como democracia representativa y democracia directa, existe un extenso camino y es en esa senda que se ubica la denominada “democracia participativa”, conformada por múltiples y diversas formas de participación ciudadana, algunas de las cuales pueden considerarse más cercanas a la democracia representativa y otras más próximas a la democracia directa.

Lo anterior es importante, para efectos de esta investigación, precisamente por cuanto ella ha permitido identificar, en el ámbito universitario, la existencia de variadas prácticas democráticas que se entretajan a partir de las relaciones entre representación, deliberación y participación, ratificando, de este modo, con apoyo en Bobbio (2001), que la democracia representativa y la democracia directa no se excluyen o separan “como si entre una y otra hubiera un parteaguas” (p. 41), sino que hay un *continuum* de formas intermedias que configuran una democracia integral. Esto implica conjugar diversos elementos propios de la democracia representativa, de la democracia deliberativa y de la democracia semidirecta, que en su conjunto permiten dimensionar la significación y alcance de dicho modelo.

Así, entonces, en aquellas instancias en las cuales los ciudadanos, o para este caso específico de las universidades, los profesores, estudiantes y demás estamentos, no están tomando directamente determinadas decisiones, ello no autorizaría a excluir *per se* el carácter democrático de tales decisiones, pues cabría evaluar si existe algún grado, que permita algunos niveles de

participación, deliberación o al menos que operen formas de representación, todo lo cual habla del modelo de democracia participativa.

Ciertamente, a través de esta investigación se ha querido proponer un aporte que permita avanzar en ese propósito de esclarecer el significado, la dimensión y el alcance del modelo de democracia participativa, y específicamente contribuir a la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas acorde con dicho modelo y, ante todo, que esa fundamentación pueda estar anclada en unos datos empíricos que le dan sustento y que permiten, a partir de esos datos reales, comprender mejor el alcance, la importancia e incluso las eventuales limitaciones del modelo y la necesaria complementariedad de la participación con las formas de representación, deliberación y control.

De esta manera, este estudio comparado ofrece unas bases para seguir avanzando en la reflexión sobre la democracia universitaria y, de manera muy particular, en las prácticas democráticas de los profesores universitarios, en relación con el modelo de democracia participativa que propone la Constitución vigente.

Las prácticas democráticas en el aula, identificadas en esta investigación, encuentran pleno respaldo en la Constitución, el principio democrático, su tendencia universal y expansiva, y la teoría democrática. La anterior afirmación invita a ratificar lo expresado por Bobbio (1986), citado por la Corte Constitucional (1994): la democracia representativa se complementa con mecanismos de democracia directa. Como se citó en la Corte Constitucional de Colombia “aprovechando las virtudes del sistema representativo e incorporando las ventajas de la participación ciudadana, todo lo cual estructura la base del esquema de «democracia participativa»” (CCC-Sentencia C-180-94).

Con asiento en ello, este trabajo espera ser un aliciente para incentivar en los espacios universitarios, sobre todo en el aula de clase, el diálogo, la esperanza, las propuestas de futuro, el

trabajo cooperativo, la solidaridad, la bondad amorosa, la empatía, la compasión entendida como preocupación por el bienestar de los demás, que invita a superar el individualismo, como práctica democrática junto con las relaciones horizontales entre profesores, administrativos y estudiantes. Se trata, en suma, de impulsar las relaciones democráticas, en las que tengan cabida las distintas concepciones del mundo, en las que la dimensión social, cultural y política del profesor universitario contribuya a potenciar, en conjunto con sus estudiantes, procesos de formación ciudadana en sus dimensiones social, jurídica y política, además de procesos pedagógicos de reconocimiento, respeto y valoración en pro de las transformaciones sociales requeridas con tanta urgencia.

Se trata de una invitación, basada en ese sustrato democrático que impulsa este estudio y en el que “una de esas virtudes indispensables a una o un educador progresista es la coherencia entre el discurso y la práctica” (Freire, 1997, p. 144), de suerte que no hay mejor forma de cerrar esta reflexión sobre las prácticas democráticas como punto de encuentro y eje transversal entre la Constitución y la Educación, que decantamos para que quede abierta la invitación a seguir dialogando y generando nuevas metodologías y prácticas que convoquen y dignifiquen la condición humana.

### **Lineamientos para la formación de profesores universitarios: estrategias educativas para el fortalecimiento de las prácticas democráticas**

Sea lo primero destacar que, en cada una de las entrevistas y grupos focales, se indagó acerca de un programa de formación dirigido a profesores universitarios. No obstante, al efectuar el análisis de la información, si bien se encontraron importantes aportes concernientes a la formación de profesores universitarios, como lo sugería la pregunta formulada, un hallazgo de la



investigación consistió en que diversos participantes terminaron pronunciándose sobre procesos de formación pensados para los estudiantes.

Lo anterior es relevante por cuanto reconduce a pensar en Freire (2012), en el sentido de entender el tipo de relación que se gesta entre profesor y estudiante, que es siempre un “nosotros”, implica construir colectivamente, toda vez que “quien enseña aprende [...] quien aprende enseña [...] carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje” (pp. 25-26), lo que explica que, en alguna medida, les sea difícil pensar exclusivamente en el profesor dejando completamente de lado al estudiante. Por tal razón, si bien inicialmente se pensó en la figura del profesor universitario y los procesos de formación están inicialmente concebidos para ello, se entendió la pertinencia de no desestimar estos otros aportes de los participantes, que incluyen a los estudiantes como destinatarios de su reflexión.

Ahora bien, en el diseño de estos lineamientos, que pudiéramos nombrarlos como un conjunto de actuaciones o lineamientos que propicien ese propósito de la formación de profesores universitarios, el primero de ellos, concerniente al para qué, esto es, el sentido, la finalidad y el propósito de esos espacios de formación; en segundo lugar, la pregunta por el cómo, por las formas, las modalidades, si este espacio de formación debe ser pensado como un curso, diplomado, cátedra abierta o qué otras alternativas pueden proponerse, entendiendo que las estrategias didácticas que decidan emplearse constituyen sin duda uno de los elementos más relevantes para el éxito de estos procesos formativos; en tercer lugar, cuáles serían los contenidos más esenciales, o si se prefiere, las principales problemáticas que sirvan como detonantes para impulsar el diálogo, para propiciar la reflexión y discusión en estos escenarios de formación; un cuarto asunto es relativo al carácter obligatorio o no de los cursos y espacios de formación que se proponen; un quinto lineamiento tiene que ver con la importancia de la interdisciplinariedad, no sólo de quienes orientarán estos

espacios de formación, sino también de los asistentes, de los participantes que concurrirán a estos escenarios de formación, para potenciar y enriquecer el diálogo con esas múltiples miradas.

Trataremos de destacar en cada caso los aportes más relevantes, entendiendo que obviamente existen otros matices y en esa medida estos lineamientos quedan abiertos a recibir otras contribuciones para la formación de profesores universitarios, y también de estudiantes, que coadyuven al fortalecimiento de las prácticas democráticas.

### **¿Para qué unos lineamientos en la formación de profesores universitarios que fortalezcan las prácticas democráticas?**

El primer elemento a considerar tiene que ver con la pregunta acerca de la razón de ser, el sentido y el propósito de esos espacios de formación, el para qué de esos espacios. Al respecto, consecuentes con la orientación de la investigación, cabe decir que el para qué de estos escenarios de formación cuyos lineamientos se están diseñando, necesariamente está vinculado al propósito del fortalecimiento, de potenciar al máximo las prácticas democráticas de los profesores universitarios.

En tal sentido, resulta pertinente lo expresado por una de las profesoras participantes, quien aporta unas ideas aplicables tanto a los cursos dirigidos a profesores universitarios, como a los estudiantes, en el sentido de esa apuesta en favor de la democracia, tanto al interior del aula, como con miras a aportar a la construcción de sociedad:

El profesor tiene que tomar conciencia que él es la autoridad en el curso, pero no es un autoritario, entonces que el profesor tiene que establecer una relación con su curso dialógica y democrática permanente [...] No es un curso común y corriente, no es un curso donde vamos a suministrar una serie de conocimientos [...] Este es un curso donde vamos a buscar

un objetivo distinto [...] persuadir a los estudiantes de la necesidad de construcciones democráticas y dialógicas en la vida universitaria, en la vida pública, en todos los ámbitos de nuestra existencia [...] no es un curso para dar información sino para preparar y temprar el espíritu para la vida (UDEAES-2).

Estas ideas son convergentes con el planteamiento de una participante en un grupo focal de profesores pertenecientes a la Universidad de San Buenaventura:

Si nosotros nos ponemos a ver el ejercicio de ciudadanía, para mí, por ejemplo, un salón de clase es un ejercicio perfecto, un escenario de ciudadanía [...] tú en el salón te tienes que organizar y tienes que convivir con el otro [...] no es solamente que el profesor tenga la capacidad de dictar su materia y tener conocimiento sobre el tema específico [...] sino cómo es capaz de relacionarse con el otro y cómo puede llevar a los estudiantes que ellos se sientan parte de la clase y se empiecen a relacionar entre ellos [...] estamos desarrollando en ellos habilidades que les van a permitir ser ciudadanos no solamente entonces en el salón sino que eso se va a replicar en las distintas instancias: en su familia, con sus amigos, en la ciudad, ya en una perspectiva mucho más amplia (USBGF-P-2).

Ese propósito de formación, que invita a persuadir sobre la importancia de relacionarnos con el otro, de lograr la convivencia basados en ese diálogo horizontal, el sentido de ese talante democrático en las relaciones dentro y fuera del aula, es coherente con lo expresado por un profesor entrevistado en la universidad EAFIT, quien, además, vincula este enfoque con el logro del propósito de la formación integral:

Creo que esa formación como docentes no solamente incluye las habilidades propias para enseñar desde la pedagogía, sino que también llevan precisamente a fortalecer ese tema de

la democracia y de fortalecer la democracia como sujetos activos del proceso de aprendizaje [...] que ya es un trabajo precisamente de co-creación entre el docente y el estudiante y que ahí el componente participativo y democrático juega un papel importante [...] para llevar a buen puerto ese proceso de formación integral [...] (EAFITES-1).

En la misma línea, una profesora que ocupa un cargo directivo en la Universidad de San Buenaventura, vincula este asunto de la importancia de propiciar prácticas democráticas que nos formen, ilustrando su experiencia con el caso de la evaluación:

Un escenario que ha sido a veces tan mal leído como el de la evaluación, procuro llevarlo a escenarios mucho más participativos y dilógicos [...] de respeto y de reconocimiento [...] en la medida en que se logra como desmontar la figura de autoridad del docente [...] entonces también ahí logro como generar [...] un ejercicio ético muy potente (USBES-1, ZOOM, 06-06-2020).

Desde luego también se quiso escuchar la voz de los estudiantes, y se trae a colación una de las expresiones que, quizá de modo más sencillo, explícito y directo, resume el sentido de esas prácticas de carácter democrático, por parte de una estudiante de la Universidad EAFIT, quien señala que todo profesor debe “tener una formación y aprender a vivir en ciudadanía [...] ¿de qué me sirve yo tener un profesor con cinco maestrías, que esté haciendo su doctorado, si al fin y al cabo no sabe convivir, no sabe estar con el estudiante?” (EAFITGF-E-2).

Esa importancia de un profesor que sea capaz de propiciar la convivencia en el aula, al preservar un talante democrático, horizontal en su diálogo académico con sus estudiantes, se aviene, converge y encuentra fundamento en lo expresado por una experta, participante en un grupo focal conformado por profesores que han orientado la discusión sobre formación ciudadana en la Universidad de Antioquia. Esta profesora destaca, a partir de su propia experiencia, esa necesaria

interacción, diálogo y posibilidad de llegar a acuerdos entre profesores y estudiantes, lo que supone una nueva concepción pedagógica, que encierra en sí misma un llamado a la implementación de prácticas democráticas. Expresa la docente:

Hay prácticas democráticas en nuestras clases, porque inclusive por las tendencias más contemporáneas de la pedagogía de la didáctica y del currículo, estamos llamados a negociar con los estudiantes, negociar significa darle la palabra al otro [...] participar en esta connotación es escuchar y que te escuchen y que haya una conciliación o una síntesis entre lo que el otro piense y en lo que yo pienso, entonces nuestras clases, son los primeros espacios de prácticas democráticas [...] cuándo hacemos este taller, muchachos qué piensan con este material, cómo les pareció esta actividad evaluativa, cómo les pareció esta estrategia, para mí eso es una práctica democrática [...] implica una concepción de transformación y de cambio del rol del profesor [...] implica que el profesor cambie de chip, que el profesor cambie de programación pedagógica, de metodología o ajustarla de acuerdo a lo que escucha de sus estudiantes (UDEAGF-C-2).

Este asunto tiene una estrecha relación con una valiosa idea que ha sido expuesta por Ross (1989), cuando alude a la democracia en diversos ámbitos, entre los cuales incluye la democracia universitaria, la democracia en la educación escolar, en las relaciones familiares, entre otras, lo que implica reconocer en cada espacio la autonomía del sujeto, acorde con los dictados de su personalidad. Un pedagogo democrático estimula la autoconfianza, justifica sus actos mediante el diálogo y evita recurrir a la coerción (pp. 139-142).

Evidentemente, en este aspecto convergen diversos participantes en la investigación, uno de los cuales señala, luego de cuatro décadas ejerciendo la docencia en el ámbito universitario: “para mí el profesor debería ser un referente de pedagogía democrática, dialogante, escuchando,

llegando a consensos” (UDEAES-1), con lo cual tenemos, entonces, un primer lineamiento, consistente en ratificar que la respuesta a ese para qué, el sentido, la finalidad y el propósito de estos escenarios de formación, ha de entenderse, ante todo, encaminado a potenciar y fortalecer las prácticas democráticas de los profesores universitarios, en todos los espacios de su vida no solo académica.

### **¿Cómo llevar a la práctica estos lineamientos para la formación de profesores?**

Sin duda alguna las estrategias didácticas que decidan emplearse, serán determinantes para lograr el cometido que se ha señalado. La pregunta por el cómo, por las modalidades, por cómo curricularizar un programa que favorezca la formación ciudadana y las prácticas democráticas, constituye uno de los elementos más relevantes a considerar para el éxito de estos procesos formativos.

Es así como los participantes en las entrevistas y grupos focales se ocuparon de lo concerniente a la modalidad, en el sentido de reflexionar si este espacio de formación necesariamente tiene que ser pensado como un curso o examinar qué otras opciones habrán de considerarse y proponerse.

En este estudio se afirmó que es importante concebir una multiplicidad de espacios y formas, con una flexibilidad que permita responder a las diferentes expectativas y preferencias de los profesores universitarios y que, a la vez, refleje una amplitud en su concepción, como corresponde a una mirada amplia de la formación ciudadana, lo cual brinda la posibilidad de entender la universidad misma, en toda su riqueza y amplitud, como espacio formador.

Al respecto, uno de los profesores participantes, perteneciente a la Universidad de Antioquia, ofrece una respuesta que contempla varias alternativas al respecto y conviene citarlo en detalle:

Pensaría en generar diversas ofertas [...] podría haber cursos muy teóricos [...] desde la perspectiva jurídica y de la ciencia política y la sociología, pero también ofrecería otros que sean prácticos, muy desde el taller [...] una oferta donde cada profesor pueda armar su curso a su gusto [...] Lo pensaría más como un diálogo, como un encuentro entre colegas, posiblemente entre personas que se conocen y que se reconocen mutuamente como sabedores y constructores, en un sentido de universidad [...] que formara como una especie de tanque de pensamiento [...] de generar propuestas [...] de impacto sobre la realidad [...] Hay que ser innovador en muchos sentidos y arriesgado [...] un espacio de co-formación [...] generar incluso la posibilidad de un encuentro uno a uno [...] otros podrían ser más tradicionales, más en grupo y orientados por un profesor [...] encuentros intensivos de dos o tres días [...] sacar a la gente de su ámbito y llevarlos a un lugar de disfrute, donde puedan un poco salir de su cotidianidad y generar ahí espacios más vivenciales y de diálogos [...] yo he tenido una larga experiencia [...] en procesos de formación ciudadana para personas adultas, con los líderes comunitarios y fuimos pasando por diversas modalidades [...] otros disfrutaban más era cuando se les hacía el acompañamiento porque tenían algo que resolver y se les hacía el acompañamiento para su organización social, por ejemplo; entonces es algo muy personalizado [...] toda la gama de posibilidades, incluso darles la oportunidad, ¿cómo te gusta aprender y qué propones para generar este encuentro? [...] no estoy diciendo que no se dé la clase propiamente [...], sino que esa no puede ser la única forma (UDEAES-6).

Este aporte resulta de la mayor relevancia, habida consideración de la necesidad de tener en cuenta la diversidad de los participantes en una clase, sus formas de aprender y de asimilar el conocimiento, potenciales destinatarios de estas propuestas formativas.

Al respecto, en reciente conferencia (Mesquita, 2022) sobre políticas públicas de formación de profesores en Brasil, nos preguntábamos qué estrategias habían implementado para incentivar a los profesores a participar en esos diversos programas que incrementan sus niveles de formación y la respuesta fue muy interesante, pues hizo alusión a un necesario “conjunto de actuaciones o factores” encaminados a ese propósito y esa expresión misma muestra el carácter plural de posibilidades que se abren, al tener en cuenta, como debe suceder, los diferentes contextos. Añadía que en ciertas regiones de Brasil cuentan con buenos niveles de conectividad, de modo que el incentivo esencial eran becas, para que los profesores se matriculen en esos programas de formación que se diseñan apoyados en medios virtuales; en tanto que otras regiones tienen un déficit en el acceso a internet, así que allí la estrategia es llegar con programas presenciales y es esta la que incentiva y posibilita el acceso a los mismos.

Partiendo de esta experiencia, que se compagina muy bien con el aporte del profesor participante en la investigación, habría que entender que, en este caso, los contextos incluyen las procedencias, historias de vida, necesidades, aspiraciones, requerimientos, preferencias y expectativas, de esos distintos profesores a quienes se espera llegar y aportar a sus procesos de formación ciudadana y al fortalecimiento de las prácticas democráticas universitarias. En tal sentido, será importante tener en cuenta algunos elementos, que serían propios de una pedagogía constructivista, tales como la motivación del sujeto por el saber, que le permita disfrutar, ser autor de su propio aprendizaje, a partir de sus potencialidades, partiendo de aquello que sabe, siente, piensa (Díaz y Quiroz, 2005, pp. 53-54).



Lo anterior no es excluyente sino complementario al aporte de otra profesora, participante en un grupo focal en la Universidad de Antioquia (UDEAGF-C-2), quien señala la conveniencia de efectuar un “estado del arte” de lo que la universidad ya ha propuesto, en el Programa de Desarrollo Pedagógico Docente, los eventos sobre asuntos de ciudadanía que se han desarrollado con apoyo en medios virtuales durante la pandemia, etcétera, pero destaca que, en todo caso, debe ofrecerse:

algo bien formal, que sería [...] al menos la figura de un Diplomado [...] sería una propuesta curricular que permitiría a los profesores, matricularse, participar en ella con unos debidos reconocimientos, con unos debidos espacios [...] sin ser, por ejemplo, una Especialización que sería lo que le seguiría [...] contaría con apoyos y con recursos a todo nivel en la Universidad para ser desarrollada. El Diplomado le daría la posibilidad a uno de extenderse en el tiempo, en número de sesiones o en una propuesta de Módulos, en el tiempo es generoso [...] además es atractiva, los Diplomados generan un nivel de atracción por parte de los profesores, entonces [...] no sería un seminario, no sería un curso como de un pregrado [...] requiero de una figura curricular que me permita ser estructurada, con contenidos, con recursos, con metodologías y con estrategias de evaluación para desarrollar en los profesores asistentes, podría ser desde el programa de Desarrollo Docente, todas esas posibilidades que tienen que ver teórica y metodológicamente, con el tema de la formación ciudadana y con el tema de las prácticas democráticas, inclusive viéndolas no como dos temas que son distantes, sino que se relacionan muy dialécticamente [...] como yo lo visualizo, la formación ciudadana sería el sustento teórico de algo más concreto, que es la práctica democrática [...] Como diplomado, me parece generoso el tiempo [...] se pueden tener logros más significativos, que si fuera meramente un curso, o que si fuera un taller, o

que si fuera un seminario, inclusive el Diplomado podría dar la posibilidad de un cierre de un evento académico, donde los estudiantes se compartan algunos logros que se hayan establecido como una tarea de evaluación al final del mismo [...] hay que tomarse muy en serio lo que es la formación ciudadana y hay que tomarse muy en serio lo que es la formación en las prácticas democráticas [...] debe tener todo un respeto desde lo pedagógico, porque lo pedagógico que apunta a la formación en esas dos aristas, implica pensar con seriedad una propuesta que sea sólida, en cuanto a contenidos, en cuanto a métodos, en cuanto a estrategias, recursos didácticos, lecturas, orientación del aprendizaje de los asistentes, que posibilite un vínculo entre la teoría y la práctica [...] (UDEAGF-C-2).

Respecto a la Universidad EAFIT, se muestra la concordancia entre lo expresado en un grupo focal con estudiantes de la institución y lo señalado por uno de los profesores pertenecientes a la misma. En el primer caso, una estudiante expresa:

Creo que debería dar cada universidad [...] una conferencia anual, o semestral, de acuerdo como a la cantidad de docentes que vayan llegando y hacerlo de una manera interdisciplinaria [...] tratar de enfocar varios aspectos, varias profesiones, que en un aspecto más amplio de lo que sería esta convivencia ciudadana (EAFITGF-E-2).

Llama la atención que un participante en un grupo focal con profesores de la Universidad EAFIT, deja ver, incluso, el impacto que pueden tener y los cambios que pueden propiciar, estos diversos escenarios formativos, que incluyen las clases, pero también las conferencias y los foros. Expresa el invitado:

Cuando yo llego a la universidad EAFIT, yo invito a dar clase a la universidad EAFIT obviamente a mis compañeros de la Universidad de Antioquia [...] Por supuesto que estos

tipos casi que descargan en la mitad de la Escuela de Derecho un montón de conceptos que la gente no había escuchado nunca o muy poco y, desde luego, invité también a María Teresa Uribe, a Carlos Gaviria a varias conferencias. Digamos que esa manera de aproximarse a la Escuela de Derecho es una manera que en ese momento empieza a generar unos choques, pero no unos choques de los que uno podría llamar, digamos, problemáticos o malos, sino que un montón de profesores, que tienen que ver con las áreas del derecho privado, comercial, laboral, etcétera, empiezan a decir: ¿nosotros de qué estamos hablando? (...) digamos, incluso, de la mentalidad de los profesores sin que haya cursos formales, sino que se daban conferencias, debates, etcétera, y los profesores decían “realmente estamos muy, digamos, muy desactualizados o muy poco críticos o no habíamos considerado esas posturas” (EAFITGF-P-3).

Por su parte, en la Universidad de San Buenaventura, una de las estudiantes participantes destaca la importancia de las cátedras abiertas, mediante las cuales “la universidad tiene esa capacidad de integrar a los estudiantes y aglutinarlos desde diferentes intereses, pero todos estamos apuntando como a esa parte de la formación” (USB-GF-E-1). Otro aporte relevante tiene que ver con lo experiencial, que será especialmente importante si se piensa en un diálogo horizontal entre profesores universitarios. Destaca esta profesora:

yo pienso que la metodología tendría que ser llevada a que el docente se vuelva un ejercicio experiencial en su propia aula de clase [...] cómo puedo llevar a vivirme como ser humano, como parte de una sociedad, como parte de una organización [...] claro, enmarcado a todo lo que tiene que ver con la parte legal, la parte jurídica, pero la parte del relacionamiento para mí es un tema, digamos, básico en el ejercicio de la ciudadanía (USBGF-P-2).

Finalmente, se destaca el aporte de otra profesora perteneciente a la Universidad de San Buenaventura, quien advierte:

es necesario comenzar a reconocer también el “cómo”, yo siento que los profes tenemos unas grandes preguntas por el cómo; sé que los cómo no pueden ser recetarios de qué vamos a hacer, porque terminan generando una práctica estereotipada, pero sí creo que es necesaria una reflexión por el “cómo”, y usualmente la reflexión por el “cómo” lleva también, va de la mano, de una reflexión del “por qué”, cierto, y del “para qué” [...] Ese cómo me parece muy importante, sobre todo para los profes, que en la formación necesitamos mucho esos cómo, reflexionar nosotros, incluso, construirlos y co-construirlos. Creo que ese programa de formación debe ser muy participativo, ya en los escenarios de encuentro que se tengan, porque sucede que hay una gran contradicción, y lo he sentido en los diferentes cursos de formación que he recibido a nivel pedagógico, y es que se plantean un discurso, pero las metodologías y todas las herramientas didácticas que se emplean están en contravía con ello. Entonces nosotros y nosotras no podemos formar en formación ciudadana, prácticas democráticas si estamos teniendo unos ejercicios verticales, autoritarios, de control, cierto, que es como muchas veces sucede con diferentes procesos formativos dirigidos a los docentes; entonces creo que tiene que ser de otra forma, tiene que ser un proceso de co-construcción, de diálogo, de poner sobre la mesa más bien preguntas y poder debatirlas colectivamente y generar esos procesos de concientización desde allí, pero no verticalmente sino horizontalmente [...] la construcción del “cómo” también de manera debatida, acordada, traer situaciones y que se discutan colectivamente [...] tiene que ver con la posibilidad de lo que plantea María Teresa Uribe, del discurso, cierto, ¿qué es el discurso?

No simplemente la articulación de palabras, no; el discurso tiene que ver con la posibilidad de emprender un diálogo real donde la diferencia pueda coexistir (USBGF-P-3).

Cabe destacar que una importante estrategia educativa que se perfila a partir de los diálogos con profesores y estudiantes universitarios son las cátedras abiertas. Pero no solo se aludió a ellas, sino además al aprovechamiento del potencial que tienen espacios absolutamente propicios para la formación ciudadana, como aquellos que vinculan las artes, el teatro, la pintura, el cine, entre otras expresiones culturales.

Por otro lado, se propusieron espacios de encuentro en pequeños grupos, estrategia que surge de escuchar muy distintas voces de profesores universitarios que reivindican el valor de la palabra, del diálogo, de los consensos y disensos. El entrevistador planteaba la posibilidad de generar un espacio donde se pueda escuchar a los grandes maestros de las universidades, evocando una estrategia que usó hace algunos años la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia y que se denominó “Así lo hicimos”, donde se escuchaba a los maestros jubilados (o algunos *ad portas* de jubilarse), que habían pasado por la Facultad.

Lo interesante es que, en el desarrollo de la entrevista semiestructurada, el profesor reconoce, pero, a la vez, controvierte esa idea de hacer sólo un homenaje a los mejores, a los que lo han hecho muy bien, y plantea la importancia de escuchar también a los otros, para lo cual presenta una provocadora e interesante analogía con el caso de los estudiantes, que amerita ser citada a modo de cierre provisional de este capítulo:

Dar clase no es felicitar al del 5, sino cuestionarse por qué carajos alguien sacó cero (o), es que el del 5 está chuleado, déjalo, ya no más, no se trata de seguir enalteciendo al del 5, andá metete al barro y preguntate por qué el del 0 sacó 0. Entonces vuelvo y repito, en esa

formación docente, andá preguntá dónde están los espacios no democráticos, andá preguntá dónde están los profesores autoritarios, que digan ¿por qué son profesores autoritarios?, ese tipo de cosas, no cuestionándolos, como acabo de hacer para que se nos vayan, sino, vengan y tengamos la discusión, cierto. Sí, yo creo que sería un espacio como esos (EAFITES-3).

Es interesante la manera como este profesor entrevistado deja planteado cierto contrapunto que resulta bastante provocador y que en esa medida ameritaría ser explorado en ulteriores reflexiones, en especial porque tiene una característica que lo torna relevante y es el carácter absolutamente incluyente, en el sentido de escuchar y poner en diálogo múltiples voces, ya que precisamente, en la medida en que se conjuguen consensos y disensos, se logrará un mayor avance en estos procesos de formación profesoral que contribuya a fortalecer las prácticas democráticas en el ámbito universitario.

**¿Qué contenidos mínimos o problemáticas son relevantes para unos lineamientos en la formación de profesores universitarios? ¿Deben ser espacios de carácter obligatorio o libre participación?**

En tercer lugar, cabe preguntarse un poco cuáles serían los contenidos o asuntos más relevantes a tratar en estos escenarios de formación. A modo de ejemplo, uno de los profesores participantes en la Universidad de Antioquia, ofrece el siguiente aporte:

Yo considero que unos contenidos necesarios son aquellos que nos sensibilizan con la democracia, que vean lo importante que es, lo significativo que es la democracia para un ser humano [...] contenidos que pasan por lo conceptual [...] “Why democracy?”, Alf Ross el gran jurista, en un texto; Kelsen tiene uno extraordinario, sobre el valor y esencia de la democracia [...] entonces yo le daría primero esos contenidos, reflexiones sobre la

democracia. Luego ya, bueno, mecanismos, educar en mecanismos, la democracia, como lo he reiterado tantas veces, son procedimientos [...] Bobbio lo dice, es un procedimiento [...] entonces, la importancia de los procedimientos de participación, bueno, la representación, lo que está reglado sobre representación en la universidad, en el municipio [...] importante sensibilizar al profesor, por ejemplo, sobre la importancia que es que él distinga entre la Corte Constitucional y la Corte Suprema de Justicia, la mayoría de profesores de la universidad no lo tienen muy claro [...] entonces ese tipo de sensibilización [...] (UDEAES-1).

Adicional a ello, es pertinente señalar que un tema de reflexión en las entrevistas y que propició alguna discusión en los grupos focales, es el concerniente al carácter obligatorio o no de estos espacios de formación para profesores, un asunto frente al cual la investigación deja ver múltiples posiciones, siendo tal vez uno de los temas donde se encontraron menos convergencias y mayor número de matices en las posiciones expresadas por los diversos participantes.

En efecto, se observó desde una primera postura, representada por aquellos participantes que destacan el necesario carácter obligatorio de estos espacios de formación, en algunos casos incluso los atan a los procesos de vinculación a la institución a modo de requisito que debe ser cumplido por los profesores. En segundo lugar, están quienes entienden que estas instancias de formación profesoral deben tener un carácter obligatorio, pero ofreciendo un abanico de posibilidades, con un nivel de flexibilidad en cuanto a las temáticas, modalidades e incluso diversidad de horarios, de forma que los profesores puedan elegir aquella opción que sea más afín a sus preferencias. En tercer lugar, están aquellos partidarios de la existencia de espacios de formación profesoral, pero todos ellos absolutamente voluntarios, en ningún caso obligatorios;

llegando a encontrar una cuarta posición, que incluso considera contrario al espíritu universitario imponer estos espacios de formación para profesores.

Como ejemplos de intervenciones del primer grupo, se cita lo expresado por un profesor entrevistado en la Universidad EAFIT: “Creo que sería una materia que se justificaría como obligatoria, que tiene todo el fundamento constitucional, como lo hemos dicho, y que debe precisamente inspirarse en lo que hemos comentado en esta entrevista” (EAFITES-1).

Esta idea concuerda con el aporte de una profesora de la Universidad de San Buenaventura, quien alude a la “exigencia de un curso [...] para poder ser docentes universitarios [...] Pienso que podría ser hasta obligatorio [...] aunque fuera corto, de 48 horas, para que los docentes universitarios tuvieran esa formación” (USBES-5), y también es ratificada por otra profesora participante en un grupo focal de la Universidad de San Buenaventura: “Yo sí lo pienso como un curso obligatorio, debería ser un tema transversal a la formación del docente, no es un tema, digamos, opcional” (USBGF-P-2).

Ahora bien, puede advertirse un segundo matiz, que se suma a lo planteado cuando evidenciábamos las propuestas encaminadas a ofrecer diversas modalidades, de modo que permita a los profesores ser protagonistas en la elección de la instancia de formación que sea de su preferencia. En esa misma dirección, se destaca el punto de vista expresado por un profesor perteneciente a la Universidad de Antioquia, quien concibe un espacio con carácter vinculante, obligatorio, pero ofreciendo un margen de flexibilidad en cuanto a las temáticas:

Yo quisiera que todo fuera electivo, pero sabemos que, de pronto al ponerlos como electivos, hay un desgano frente a esto y esos cursos entonces se marchitarían, decaerían; de pronto ponerlos como cursos obligatorios, pero de fácil acceso, en los horarios, en las



intensidades, o espacios tal vez no tan rígidos, acartonados, académicos, sino más de dialogo, de participación, [...] tres conversatorios [...] tres discusiones y usted participe en una, es decir, con flexibilidad (UDEAES-1).

La tercera posición está representada en una profesora participante en un grupo focal de la Universidad de San Buenaventura, quien, si bien considera que el programa de formación para docentes es necesario, añade que “frente al tema de la obligatoriedad o no de dicho programa, me genera una gran cantidad de interrogantes [...] ¿hasta qué punto generar escenarios obligatorios de formación realmente tiene un impacto positivo?” (USBGF-P-3), lo que empieza a reflejar esos diversos matices.

En la misma línea, se destaca la advertencia formulada por una de las profesoras participantes en un grupo focal con profesores que ocupan cargos directivos en la Universidad de Antioquia, quien está de acuerdo con la existencia de estos espacios de formación profesoral, pero discrepa de que tengan carácter obligatorio, para lo cual argumenta:

En lo que yo tengo la duda es si ese espacio de formación fuera un espacio obligatorio o más bien una escuela permanente, que tenga como la apertura, para que los profesores que voluntariamente quieran participar en él, lo puedan hacer [...] En la Universidad hay que evaluar esos cursos que se dictan de manera obligatoria para los profesores que pasan los concursos públicos de méritos. Lo digo porque, en mi experiencia de cercanía con los profesores recién vinculados, estos cursos a veces se hacen para ellos demasiado pesados, a veces hasta inoficiosos [...] Cuestionan bastante el sentido y la importancia de estos cursos que tienen que realizar de manera obligatoria (UDEAGF-D-2).

Este tipo de planteamientos hallados en el tercer grupo, que concibe los espacios de formación para profesores universitarios que potencien las prácticas democráticas como algo que no debe ser de obligatoria concurrencia, es una idea compartida por una de las estudiantes participante en un grupo focal de la Universidad EAFIT, quien plantea que este espacio de formación para profesores “debería ser como optativo, obviamente me parecería súper chévere que todos como que tuvieran la oportunidad de estar ahí, pero me parece bobada obligar a alguien y que no esté con la disposición” (EAFITGF-E-1). Esta tercera posición pareciera encontrar plena justificación en una idea que fue expresada, en su momento, por los Magistrados Gaviria Díaz y Arango Mejía en Salvamento de voto a la Sentencia C-089 de 1994, al efectuar una reflexión sobre la democracia, cuya lógica resulta contundente:

Es que imponer como obligatoria la fe en la democracia y en cualquiera cosmovisión, por más excelsa que se la estime, constituye a la vez que una injerencia indebida en una órbita sustraída al derecho, una incongruencia con la ideología en cuyo nombre tal invasión se cumple y, como si fuera poco, una empresa destinada al fracaso (Corte Constitucional de Colombia. Salvamento de voto a Sentencia C-089-94).

Finalmente, se encontró otra posición, más categórica en cuanto al rechazo a la obligatoriedad, por cuanto consiste en considerar que es contrario al espíritu universitario imponer espacios de formación a los profesores. Tal idea es sostenida por un profesor que ocupa un cargo directivo en la Universidad de Antioquia, quien aporta los siguientes argumentos:

Creo que la formación política en la universidad para los profesores, aparece a través de los espacios de participación [...] El profesor que ya ingresó, tendrá que darse cuenta de que allí están los claustros académicos, de que están las comunidades académicas, como

espacios de participación, que existen los diversos Comités, que existen los Consejos, que existe la Asamblea de Profesores, que son todos espacios de participación para la reflexión y el análisis de la situación, inclusive, si se quiere, para la resistencia, porque también es necesaria. Entonces creería yo [...] que la formación ciudadana en los profesores no puede ser una formación intencionada a través de cursos, creo que ellos la viven y la experimentan a través del ejercicio mismo del desempeño de sus acciones y a través de todos estos espacios de participación, como talleres de discusión sobre experiencias significativas concretas, que se ven allí, a disposición de los profesores para que se apropien de ellos y se formen en ellos, si se quiere políticamente hablando [...], además, nuestras representaciones profesoras [...] para que fortalecer espacios, claro [...] la universidad permanentemente ofrece cátedras institucionales [...] la universidad ya es rica en oferta para ello [...] Intencionar un curso específicamente con ese fin, no me parece universitario (UDEAES-7).

A modo de cierre, entendiendo que es un asunto frente al cual existen diversas miradas en esta investigación, se considera importante la diversidad de opciones, esa clase de flexibilidad, que permita a los profesores universitarios acceder a aquellos escenarios que sean de su agrado. Finalmente, se acoge una reflexión que, en tono de pregunta, comparte uno de los participantes en el grupo focal con profesores que ocupan cargos directivos en la Universidad de Antioquia:

¿Cuál es el objetivo de la formación política o de la formación ciudadana que nosotros quisiéramos trabajar?, ¿hacia dónde estamos mirando?, ¿cómo es que estamos pensando en el tema de la construcción de lo político? Y ahí es muy importante esa mirada del ¿para qué vamos a desarrollar o para qué consideramos importante la formación ciudadana y la dimensión política? para poder definir si consideramos que debemos tener un programa

obligatorio o no, o si debemos tener una Escuela de formación específica para profesores o no [...] o una suerte de talleres cada semestre. Creo que responder ese ¿para qué? es fundamental (UDEAGF-D-1).

### **¿Cómo deben estar conformados estos espacios de formación de profesores universitarios?**

Un cuarto lineamiento tiene que ver la necesaria interdisciplinariedad, no sólo en cuanto a quienes orientarán estos espacios de formación, sino también y ante todo, de los participantes que concurrirán como asistentes, entendiendo que habrá de ser una relación muy horizontal.

Si bien ese carácter interdisciplinario fue objeto de conversación con diversos participantes de las tres universidades que hacen parte del estudio, al análisis comparado puso en evidencia que es, sin duda, en la Universidad de San Buenaventura, donde se hace mayor énfasis a este componente, el cual es juzgado como una realidad que han experimentado y donde participantes pertenecientes a diversos estamentos destacan dicha interdisciplinariedad como una de las mayores fortalezas de estos escenarios.

Respecto a lo primero, un profesor perteneciente a la Universidad de San Buenaventura señala que, a su juicio, “tendría que ser [...] interdisciplinario el grupo de docentes que lo impartiera, necesitamos de la Psicología, necesitamos de la Antropología, necesitamos de la Sociología, necesitamos de la educación, necesitamos del Derecho, entonces tendría que ser del carácter interdisciplinario (USBES-5)”. En ese sentido de la apuesta por la interdisciplinariedad, concuerda con una profesora participante en un grupo focal en la Universidad de San Buenaventura, quien ofrece al respecto el siguiente aporte:

¿Quiénes, digamos, lo deberían dirigir? yo pienso que la ciudadanía es un tema interdisciplinario [...] que implica muchas condiciones, la condición emocional, la condición cognitiva, la condición social, cierto, entonces es, digamos, tiene que ser abordado desde múltiples perspectivas [...] desde diferentes contextos [...] Para mí la ciudadanía no puede ser una condición netamente jurídica, en el marco simplemente de derechos y deberes, sino que la ciudadanía es un marco que tiene que estar anclado en la cotidianidad del sujeto [...] en la organización de cómo nosotros nos vamos configurando como sociedad y al irnos configurando como sociedad tenemos que empezar primero a reconocernos como seres humanos, como personas que tenemos condiciones diferentes, pero, a la vez, elementos que nos hacen comunes (USBGF-P-2).

En esa medida, se halló una concordancia con una profesora participante en un grupo focal de la Universidad de Antioquia:

En el sentido del cuerpo docente que vaya a orientar esta formación, debe de ser en sí mismo un ejemplo de interdiscipliniedad, porque los profesores de pedagogía a veces no tenemos todos los contenidos [...] Implicaría el concierto de profesores que tengan dominio del tema en formación ciudadana e inclusive desde lo legal, lo jurídico [...], pero también sería importante, en esos diálogos interdisciplinarios, pensarse de alguna manera la propuesta con el apoyo de un pedagogo que te ayude a diseñar una propuesta curricular, con sentido, con una clara dirección [...] de tal manera que eso que te propones como un ideal en clave de objetivos, se logre al final [...] hay que recuperar el juego interdisciplinario, la participación de profesionales que tengan conocimientos desde diferentes áreas (UDEAGF-C-2).

Ahora bien, no sólo se destaca la importancia de la interdisciplinariedad respecto a quienes orientarán los cursos, sino también en cuanto a los participantes, y en este aspecto diversos participantes pertenecientes a la Universidad de San Buenaventura, han destacado esta como una de las mayores fortalezas de ciertos espacios de formación que ofrece la institución. Así, por ejemplo, en un grupo focal llevado a cabo con estudiantes, uno de ellos dice:

Yo pienso que la universidad de San Buenaventura propende como por una visión o una educación multidisciplinaria porque yo veo muchos espacios donde confluyen diferentes estudiantes pues en las aulas o en unos espacios pues que no precisamente son curriculares. Entonces es muy enriquecedor tener otras visiones desde diferentes campos de la psicología, la educación. Yo he hecho parte de un seminario y un grupo de investigación interdisciplinario de estudios críticos en el complejo carcelario y penitenciario, el Pedregal, y ha sido muy interesante esa visión porque uno ingresa como pensando que todo es jurídico, que vamos hacer un trabajo netamente enfocado desde el Derecho, pero cuando estás trabajando en un grupo interdisciplinario con visiones desde la educación, la artística y la ciencia política, jurídicas, es algo muy interesante porque surgen visiones muy distintas de la sociedad, del otro, [...] y eso permite mucho enriquecer la formación académica de los estudiantes [...] en los espacios que abre el CIDEH, en las formaciones humanas que, yo creo que son enfocadas precisamente a esto de la formación ciudadana y donde se tiene pues una visión muy rica, debido a que participan estudiantes de diferentes programas (USBGF-E-4).

Varios participantes de la Universidad de San Buenaventura evalúan como algo muy positivo, ese componente de la interdisciplinariedad en la conformación misma de los grupos que participan del Ciclo de Formación Humanística. Cabe, sin embargo, destacar de manera especial

el siguiente aporte, que llama la atención en el sentido de que no basta la conformación con integrantes de diferentes disciplinas, sino que será determinante la orientación que en términos pedagógicos y didácticos le imprima el profesor o los profesores a ese tipo de escenarios de formación:

Yo sí considero que dependen mucho del docente [...] y es que si el profe es un profe que llega a dar contenidos, pues se pierde la riqueza de que sean de distintos programas, cierto, pero si es un profe que incentiva el debate, que contextualiza en la actualidad [...] ellos crecen mucho con el debate, crecen mucho con la confrontación de sus ideas [...] darme cuenta que otras personas no piensan como yo y que yo estaba equivocado [...] Profe yo no me di cuenta que yo vote en tal época por tal decisión y me di cuenta que estaba equivocada, no tenía este contexto tan amplio [...] Entonces, considero que el debate es el que permite que esa interdisciplinariedad sea una fuente de crecimiento en formación ciudadana, y lamentablemente considero que depende del profesor a quien se le asigne la asignatura, si es dictatorial, y dice esta clase es así y ya, o si permite que los estudiantes también hagan sus aportes (USBGF-E-2).

Como un ejemplo de ese propósito, de hacer del aula un espacio en el cual puedan confluír no sólo estudiantes pertenecientes a diversas disciplinas, sino que además ello permita contrastar sus diversas miradas, perspectivas, puntos de vista, a partir de las problemáticas que se le proponen para su análisis, se menciona el aporte de una profesora de la Universidad de San Buenaventura, en un grupo focal con profesores que orientan ese ciclo de Formación Humanística al cual se ha hecho alusión, donde concurren estudiantes de diversos programas académicos:

Creo que esa es una actitud democrática fundamental, poder reconocer la diferencia, poder validarla, lo que no ocurre muchas veces en nuestra sociedad [...] Lo primero que yo intento en el curso es que podamos reconocer un multiperspectivismo, la idea de que no se trata de verdades absolutas, sino de perspectivas y posiciones que tienen una historia particular y a tomar decisiones en función de asuntos como el bien colectivo, como pensarse siempre en las implicaciones prácticas que tiene una u otra posición, la dignidad humana como elementos clave; trato metodológicamente de llevar muchas situaciones caso, para analizar y decidir colectivamente en torno a ellas y creo que eso ha sido muy valioso, de cara a desarrollar ciertas cosas que para mí son claves dentro de la actitud democrática, el reconocimiento de la diferencia, el pensamiento crítico [...] aún siento que falta y quisiera potenciar más el compromiso con la acción, porque también observo que dentro de nuestra cultura política como país, hemos construido un fatalismo muy profundo, de sentir que las cosas no pueden cambiar o su cambio no depende de nosotros y nosotras, entonces ese ha sido otro de mis propósitos, lograr reconocer que nuestra acción puede generar transformación, que es una acción política, lo que también es necesario dentro de una posición y una actitud democrática (USBGF-P-3).

Lo más interesante es que esto que acaba de plantearse en el grupo focal de profesores que orientan el ciclo de Formación Humana por parte del CIDEH de la Universidad de San Buenaventura, fue corroborado por los estudiantes que participaron en su propio grupo focal, uno de los cuales señaló lo siguiente:

En estos momentos, pues, yo considero que el CIDEH cumple una función muy transversal y complementa de verdad lo que es la formación de nosotros [...] Hablando desde la participación democrática, también en esos espacios nos ayuda como a entender un poquito



al otro, es decir, como nos toca integrarnos y participar en las diferentes actividades que se proponen en la materia, conocemos gente de todo tipo, de diferentes ideologías, pensamientos, o sea, una diversidad que enriquece la formación como persona [...] a fortalecer el criterio, la reflexión además eso pues también como a respetar al otro y a entender también la diversidad (USBGF-E-3).

Se observó que ese elemento es valorado como muy positivo, al punto que se alude incluso a la importancia de otros espacios adicionales a los cursos que ofrece el CIDEH, por cuanto también propician el encuentro con estudiantes de otras disciplinas. Una estudiante participante en el respectivo grupo focal señala que de este modo la Universidad genera

espacios para que practiquemos la ciudadanía [...] y son por ejemplo las cátedras abiertas [...] el centro de idiomas, nos da la posibilidad de encontrarnos con estudiantes de diferentes carreras donde tenemos la posibilidad de encontrarnos y compartir diferentes formas de ver desde las disciplinas, de ver el mundo, cierto, entonces eso nos va permitiendo también, la construcción de nosotros como sujetos (USBGF-E-1).

También en la Universidad EAFIT, en grupo focal con estudiantes, se alude a la importancia y razón de ser de esa interdisciplinariedad, cuando se destaca:

Por ejemplo, la psicología jugaría un papel importante para uno comprender al otro [...] psicología de manejo como de emociones, algo más enfocado como la empatía de pronto, también sobre derechos básicos que a veces la gente no sabe qué puede hacer o que no [...] filosofía también [...] yo creo que eso de valores eso es algo muy abstracto y nunca va a haber una respuesta correcta, entonces yo creo que es como incentivar un poquito más a

una discusión crítica y no tanto como el querer llegar a una respuesta correcta (EAFITGF-E-1).

Cabe destacar que en algunos casos encontramos profesores que plantean la importancia de que cursos como el de “Formación Ciudadana y Constitucional”, deban ser orientados fundamentalmente por profesionales que tengan la calidad de abogados, pero la mayoría de los profesores participantes en las entrevistas y grupos focales se decantan por la interdisciplinariedad como un componente que enriquece estos espacios. Por otro lado, cabe destacar que no se está pensando propiamente en lineamientos para el curso “Formación Ciudadana y Constitucional” dirigido a estudiantes, sino en un espacio de formación para profesores universitarios, que permita fortalecer las prácticas democráticas, y, en este sentido, tanto la horizontalidad como la interdisciplinariedad en estos espacios, resultan de la mayor relevancia.

Un elemento adicional que constituye uno de los asuntos de mayor importancia, consiste en comprender la universidad como escenario de formación ciudadana, asunto en el cual, entendiendo desde luego esas ciertas diferencias, matices, fortalezas en algunos casos específicos, es crucial comprender escenarios como las asambleas de profesores, los diversos espacios de representación profesoral, etcétera, como auténticos espacios de formación ciudadana.

### **Reflexiones finales y hallazgos que emergen de la investigación**

La reflexión acerca del profesor universitario como sujeto político, y el tipo de interacción que ha de propiciarse en estos espacios universitarios, implica ocuparse de una discusión compleja, pero impostergable, en relación con el posicionamiento político del profesor universitario, que se entiende como el deber de no omitirse, pero que trae como correlato el necesario respeto a la libertad de elegir, ya que, lejos de cualquier asomo de adoctrinamiento, se trata de propiciar un

diálogo horizontal entre sujetos políticos, que se reconocen como tales, en un escenario marcado por el respeto, la valoración, la apertura al diálogo basado en argumentos que permitan obtener los mayores elementos de juicio para la adopción de decisiones, que podrán ser más acertadas en tanto estén suficientemente sustentadas, ilustradas, argumentadas, fundamentadas en ese análisis, diálogo amplio, horizontal, democrático.

Se trata de una apuesta que entroniza como elemento esencial el valor de la palabra, de tomarse en serio al otro, una palabra que emerge en ese escenario que hemos descrito y que se inscribe en el espacio de la universidad, entendiendo con Gaviria (2015) que “La tarea de la universidad es formar buenos ciudadanos, es decir, formar personas para la convivencia, y formar personas para la convivencia es educar en la democracia” (pp. 27-28). Por consiguiente, estos lineamientos involucran la invitación a pensar con sentido autocrítico nuestro papel en el aula, en los procesos que llevemos a cabo con profesores y estudiantes, como aporte a la formación en perspectiva democrática.

El gran tema que engloba esta reflexión es el modelo democrático y, de manera específica, se ocupa de analizar algunas formas de encarar, desde una perspectiva democrática, el papel del profesor universitario, entendiendo su dimensión social y política, asunto que resulta aplicable a los profesores de todas las áreas, pues en ninguna de ellas dejamos de obrar como sujetos políticos. No obstante, cabe reconocer que el debate cobra especial relevancia para quienes nos desempeñamos en el campo de la Educación en Ciencias Sociales, en aquellos ámbitos donde el estudio del poder y las formas democráticas de gestionarlo tiene un lugar destacado, máxime en el marco de un Estado Social de Derecho, modelo jurídico-político en el cual “la Constitución aspira a conformar una sociedad pluralista, fundada en el respeto a la dignidad humana” (Gaviria, 2020, p. 99).

La gran preocupación gira en torno a cuáles son las mejores formas para lograr que el espacio del aula sea un escenario democrático. Entendemos por tal, un ambiente que propicie el diálogo, discusiones que sean contextualizadas, pertinentes, donde el profesor universitario pueda asumir su papel como sujeto, en ejercicio de su dimensión social y política, sin que reste el debido protagonismo a sus estudiantes.

Sin duda no es un asunto fácil, se trata de evidenciar su importancia y aportar algunos elementos a esta relevante y necesaria discusión, que se vuelve incluso desafiante para quien pretende (como es nuestro caso) buscar cierto equilibrio que permita conciliar dos propósitos, que constituyen, a grandes rasgos, los contornos de la discusión. Al primero de ellos lo llamaremos “Democracia y pluralismo en el aula”. Al segundo lo denominamos, con apoyo en Freire (1999) “el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos” (p. 78). Uno invita al profesor universitario a respetar las distintas posiciones dentro del aula y en los distintos espacios donde se desempeña, el otro lo llama a tomar partido en cada uno de estos escenarios. Conjugar ambas aspiraciones constituye, quizá, nuestro mayor desafío.

Respecto a la democracia y el pluralismo en el aula, y en la universidad en conjunto, es crucial reivindicar el aula como aquel lugar en el que todos los participantes se sientan con la libertad, tranquilidad, comodidad para poder expresarse. Un aula de clase donde tengan cabida prácticas democráticas, basadas en el constante diálogo horizontal, entendiendo, como lo señalan los profesores entrevistados en esta investigación, que el profesor es la autoridad en el curso, pero no un autoritario, y ha de establecer una relación dialógica y prácticas democráticas permanentes (UDEAES-2, ZOOM, 06-05-2020), que permitan comunicarnos, respetarnos y reconocernos en la diferencia (EAFITGF-P-2, ZOOM, 22-05-2020), lo cual involucra la posibilidad de disentir,

plantear diferentes interpretaciones, reconocer que no se trata de verdades absolutas, sino de giros en las miradas y posiciones que tienen una historia particular (USBGF-P-3, ZOOM, 06-06-2020).

Así, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales, es fundamental entender, con base en Uribe (2015), que “el destino de las personas no está marcado, se va tejiendo socialmente con materiales muy diversos, recuerdos, miedos, vivencias, esperanzas, desengaños” (p. 69). De allí la importancia de que podamos dar cuenta del aula (y, por supuesto, de la universidad en su conjunto) como espacios que brinden, a estudiantes y profesores, la posibilidad de expresar sus visiones, concepciones, aspiraciones, temores, expectativas, independientemente de cuál sea su orientación política, o cuáles sus concepciones filosóficas o religiosas, o las corrientes teóricas que lo inspiren, en suma, independientemente de cuál sea su cosmovisión.

Lo anterior, además, se fundamenta en la importancia que la Constitución de 1991 atribuye al pluralismo, a diferencia de lo que sucedía en su predecesora, la Constitución de 1886, donde su propósito de unidad nacional y la idea de orden propia de la regeneración tenían como correlato la búsqueda de homogeneizar, idea que no está presente en la Constitución actual, en cuyo marco se entiende que las diferencias políticas, étnicas, culturales, sexuales, religiosas, etcétera, nos enriquecen como sociedad democrática. Llevado al campo de la educación, ello reclama unos procesos de formación permanente, contextualizados, que reconozcan a estudiantes y profesores como sujetos activos, “capaces de aceptar la pluralidad desde el reconocimiento político, cultural y normativo” (Jaramillo y Quiroz, 2015, p. 116).

Es crucial para una democracia que puedan ser expresados los distintos proyectos políticos, las diversas visiones, el respeto tanto de las mayorías como de las minorías, lo que exige un diálogo intercultural, democrático, abierto, permanente, que permita el reconocimiento de la alteridad. En

tal sentido, resulta relevante el aporte de Sartori (1994) cuando alude al descubrimiento del pluralismo en los siguientes términos:

Descubrir y entender que la disidencia, la diversidad de opiniones, el contraste, no son enemigos de un orden político-social. La génesis ideal de las democracias liberales está en el principio de que la diferenciación, y no la uniformidad, constituye la levadura y el más vital alimento para la convivencia (p. 148).

Lo anterior es relevante para esta investigación, en tanto invita a ese profesor universitario a estar siempre abierto a escuchar al otro, con la debida atención, seriedad, respeto, a tomarse en serio lo que expresa, dimensionar sus aportes, enriquecer nuestra mirada precisamente a través de la interacción con el otro, entender el aula como un espacio donde todos puedan expresarse y hacerlo de una manera robusta, amplia, tranquila, sin temor de que sus aportes serán desechados, desconocidos, o minimizados, de modo tal que esas distintas voces y perspectivas enriquezcan el debate, aporten nuevos y mejores argumentos y permitan llegar a mejores comprensiones.

Adicionalmente, es importante recalcar que lo anterior no significa que lo expresado por un estudiante o profesor en el aula, no pueda ser controvertido, sometido al rigor de análisis lógico, discutido, problematizado, pues se trata precisamente de exaltar esa la capacidad de someter las ideas al sano juicio de la crítica, el análisis reflexivo, entendiendo justamente que “los profesores podemos dar muestra de que la democracia es eminentemente una deliberación” (UDEAES-1, ZOOM, 05-05-2020).

Ahora bien, reconocer la importancia y valor de esas múltiples voces, miradas, concepciones, de los enriquecedores aportes que brinda cada interlocutor a partir de su propia historia de vida, su contexto, su lugar en el mundo, lo cual impulsa y contribuye a la construcción

de un conocimiento significativo, implica que también el profesor pueda expresarse, pues sería inconsistente con esa perspectiva democrática privar al profesor de plantear, en ejercicio de su dimensión social y política, sus propias perspectivas de análisis.

No se propone un profesor universitario que guarde silencio, ni se reclama que mantenga una posición completamente neutral o pasiva, ni que se ampare en una pretendida objetividad o científicidad que le impida participar de cualquier discusión. Por el contrario, la dimensión política del profesor universitario en el aula, y, en general, en el ámbito universitario, implica concebir un sujeto llamado a tomar parte, muy activamente, en ese diálogo permanente, horizontal, con sus estudiantes y con sus demás colegas, lo que, sin embargo, implicará, por lo menos, un par de requisitos o presupuestos necesarios, que bien podemos considerar *conditio sine qua non*, para que esta labor pedagógica cumpla su cometido y pueda desarrollarse.

El primer requerimiento consiste en la disposición del profesor y su capacidad para aportar buenas razones, no imponerse como autoridad, sino ofrecer argumentos, de modo que lo que se plantea o propone, esté siempre, sin excepción, suficientemente fundamentado. El segundo requisito es mantener una apertura a escuchar al otro, estar dispuesto a preservar en todo momento, la capacidad necesaria para identificar y reconocer las mejores razones, los mejores argumentos que emergen en la discusión, como sujeto partícipe de ese diálogo académico, de ese proceso de construcción de conocimiento, entre sujetos que se reconocen como interlocutores válidos. Zuleta (1995) alude a la importancia de evitar el dogmatismo en el aula. Contrario a lo que pudiera pensarse, esta previsión no sólo rige en determinados campos del conocimiento, y el ejemplo que aporta el aludido autor resulta paradigmático:

El discurso del maestro no debe ser dogmático. Cualquier discurso puede serlo independientemente del tema. No es necesario que sea de religión. Si al enseñar las leyes de la multiplicación y exponer que menos por más da menos, el alumno pregunta “¿por qué?” y no sabemos responderle, estamos haciendo una enseñanza dogmática.

Somos dogmáticos cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar. La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece (p. 84).

Se trata de entender el espacio del aula como un escenario en el cual tiene lugar una relación de poder, que, sin embargo, equilibra o atenúa mediante ese ejercicio dialógico, horizontal, en donde cada participante “puede tener un pensamiento diferente y las personas con altura, sin insultarse, pueden defender sus puntos de vista” (USBGF-P-1, ZOOM, 06-06-2020). Mal haríamos, entonces, en silenciarnos como profesores universitarios en el valioso espacio del aula, donde los más diversos asuntos deben estar abiertos a la constante reflexión, discusión y análisis.

Es crucial construir día a día, formas y mecanismos que posibiliten, a ese profesor universitario, que se ha venido formando en el estudio de las Ciencias Sociales, que ha venido construyendo algunas elaboraciones, tomar parte activa en ese tipo de discusiones, sin que por ello sea estigmatizado o cuestionado, sino precisamente sobre la base de reconocer “la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo” (Freire, 1999, p. 78), entender que ese profesor universitario, como sujeto político, no es ajeno a su contexto, a las necesidades y problemáticas sociales que reclaman su intervención, a las controversias, a los desacuerdos, a la toma de decisiones, a las tensiones y dificultades del barrio y del territorio, a las emociones, a los proyectos



hegemónicos, a la mentira, al relato alternativo, de suerte que no debe eludir tomar parte en esas discusiones y ha de contribuir a las necesarias transformaciones sociales, conjuntamente con sus estudiantes.

Quizá, un buen punto de partida consiste en destacar el importante papel que cumple el profesor cuando selecciona juiciosamente, con idoneidad, pertinencia, sentido crítico (y autocrítico), con el debido compromiso, aquellos temas que proponen también los estudiantes y los enfoques y las metodologías que habrá de proponer en el aula, pensando siempre en la necesidad de generar un conocimiento significativo, contextualizado, de modo tal que contribuya efectivamente a la formación de sus estudiantes y al mejoramiento de la sociedad. Al respecto, conviene citar lo planteado por una de las profesoras invitadas, quien precisa que eso puede aplicarse en los más diversos campos del conocimiento:

Aprendí dictando esos cursos, que cuando a los estudiantes se les ponen casos concretos, que pueden incidir en sus vidas, en el ejercicio de su propia profesión [...] los estudiantes cambian la perspectiva y lo entienden [...] y mira que eso es un asunto de democracia, entonces yo creo que esa pedagogía ciudadana, para los estudiantes, tiene que estar muy encaminada a que ellos entiendan la importancia de las prácticas democráticas en todos los ámbitos de nuestras vidas (UDEAES-2, ZOOM, 06-05-2020).

Este tipo de posturas se avienen con aquella idea expresada por Gaviria (2020), cuando alude a ese “sujeto moralmente responsable, digno y libre” (p. 111), capaz de tomar sus propias decisiones, en ejercicio de su autonomía. En tal sentido advierte:

La persona es reconocida por la norma de normas como sujeto moral, autónomo, lo que significa que ella ha de elegir los principios y valores morales que deben regir su conducta [...] Tal es el contraste, que debe subrayarse, entre el Estado democrático y liberal (como el

que configura la Carta) y el Estado paternalista que trata a sus ciudadanos (o más bien súbditos) como incapaces a quienes hay que indicarles el camino del bien (p. 108).

Estos elementos son cruciales al pensar en esos lineamientos que permitan fortalecer las prácticas democráticas en el marco de los procesos de formación ciudadana, haciendo del aula, y de la universidad en su conjunto, ese espacio propicio para el ejercicio dialógico, argumentativo, que permita permanentemente analizar y contrastar diversas concepciones filosófico-sociológicas-educativas-políticas, de modo tal que se logre, por citar con uno de los profesores directivos participantes, el ejemplo del Derecho Constitucional, “enseñar lo que es una Constitución, más allá de los temas dogmáticos, entender lo que implica la separación de poderes, lo que implica unas libertades y unos derechos fundamentales, lo que implica un Estado Social de Derecho, lo que implica un modelo democrático” (UDEAGF-D-1, ZOOM, 19-05-2020).

Ciertamente, entrando en el análisis del significado y alcance de los procesos de formación ciudadana en el ámbito universitario, este participante puntualiza que el gran reto, en términos de formación ciudadana, es cómo logramos desarrollar en los estudiantes de todas las áreas, elementos para que puedan tomar decisiones en materia de lo social, lo jurídico y lo político, entendiendo que la formación ciudadana, desde una visión filosófico-liberal, implica una formación humanística, que permita poner al ser humano en el centro de las preocupaciones.

Así lo dejan ver los profesores, directivos y estudiantes participantes en la investigación, quienes identificaron espacios de formación ciudadana que parten de incluir el aula y los cursos orientados a ese propósito, pero también comprenden escenarios tan ricos y diversos, como las asambleas estudiantiles, claustros profesorales, marchas, semilleros, cátedras abiertas, cineforos, espacios artísticos y culturales, escenarios de lectura en voz alta, reflexiones producidas por estamentos universitarios, colecciones de libros que apuntan a la formación humanista, formas de

representación profesoral y estudiantil, los colectivos de mujeres, grupos afro, población LGTBIQ+, ambientalistas, la deliberación al interior de organismos colegiados, unidades de resolución de conflictos y centros de conciliación, el arte, los valiosos diálogos de cafetería, y muchos otros espacios de encuentro, convivencia e interacción diaria entre sujetos.

Ahora bien, pensando en la forma como se desarrolla esa interacción entre profesores y estudiantes, en esta investigación se tuvo un hallazgo, sobre un tema complejo, interesante, muy cercano a aquella situación que recrea Giroux (2006), sobre aquella maestra que se horroriza ante el sexismo que exhiben los estudiantes varones de su salón de clases, ante lo cual ella responde con una serie de artículos, películas y otros materiales feministas, que forman parte del plan de estudio. Los estudiantes parecen atrincherarse aún más, lo cual sucede porque pese a las buenas intenciones de la maestra, omitió tener en cuenta la forma en que los alumnos producen significado, escucharlos, permitir que cuenten sus propias historias. Al lucir como alguien que les dice a sus estudiantes qué deben pensar, paradójicamente termina recurriendo a aquella pedagogía tradicional, que pretendía superar (Giroux, 2006.).

Es interesante porque es algo que a cualquiera de nosotros nos puede suceder en el aula, y que reconduce a ese debate entre quienes defienden que puedan darse diálogos y debates políticos en el aula y quienes pretenden concebir el aula como un espacio aséptico, neutral, ajeno a cualquier posibilidad de diálogo político. Llama la atención que se pretenda enarbolar una supuesta actitud de cientificidad, que estaría dada por la prohibición de expresarse políticamente en el aula, con lo cual se desconoce la importancia que, autores como Ross (1989), atribuyen a la libertad intelectual, así como la explícita advertencia de Botero et al. (2017) cuando señalan que:

La libertad de expresión es una condición para la existencia y el funcionamiento de un sistema democrático, porque este no podría consolidarse sin que las personas tengan la

plena libertad de expresar sus propias ideas y opiniones, circular la información disponible, deliberar abierta y vigorosamente sobre los asuntos públicos (p. 31).

Con miras a avanzar en la problematización y contribuir a la reflexión con sentido autocrítico, se presenta ahora un matiz distinto, sin duda interesante, hallado en uno de los profesores entrevistados, perteneciente a la Universidad EAFIT, el cual cuestiona lo que denomina carácter adoctrinante, pero sin caer en el lugar común de reclamar neutralidad y proscribir el debate político. En cambio, ofrece una reflexión absolutamente pertinente, propositiva, esclarecedora, que, además, brinda una decorosa salida frente a situaciones en el aula, como aquella descrita por Giroux (2006). El profesor entrevistado nos enseña que

Si el docente adopta una contrapostura de carácter ideologizador y adoctrinante tiene muy pocas posibilidades de hacer que el estudiante [...], en términos foucaultianos, se cuestione el piso sobre el cual se siente firmemente parado [...] El profesor que se ruboriza, se molesta porque se expresan de una determinada manera [...] se enoja, lo manda a leer cosas, le dice que cambie el canal habitual [...], le cierra la puerta a los estudiantes. Yo creo que es al contrario, yo creo que es tomándose en serio a los estudiantes [...], tomándose en serio las noticias que ven, tomándose en serio los autores que leyeron [...] es darle al estudiante instrumentos para que piense lo que dice [...] El profesor opositor, creo que no tiene muchas ventajas, lo que probablemente obtendrá sí es que los estudiantes guarden silencio, pero tengan el sesgo de confirmación (EAFITES-2, ZOOM, 30-04-2020).

Al respecto, el profesor entrevistado reafirma los riesgos de ese sesgo de confirmación y la manera como ha logrado conjurarlo, cuando se encuentra con un estudiante que de entrada manifiesta adherir a un pensamiento autoritario. En lugar de confrontarlo, descalificarlo,

cuestionarlo, se da un espacio para generar otro tipo de diálogo. Su testimonio resulta profundamente esclarecedor:

Me dediqué a leer un montón de literatura [...] acerca del “sesgo de confirmación [...] leí sobre terraplanistas, sobre la gente que ve OVNIS, sobre la gente que pelea contra las vacunas [...] lo peor que uno puede hacer con una persona que tiene una opinión formada, es confrontarla [...] Un estudiante que hoy en día es un abogado muy famoso [...] me dijo: “Profesor, yo soy de derecha, soy autoritario, creo que hay un montón de gente a la que hay simplemente que encarcelar, matar, yo soy de familia, propiedad privada” [...] la respuesta mía en aquel momento fue: “yo también lo fui –lo cual es absolutamente falso, es un recurso metodológico–, yo también lo fui, pero siempre me quedaron dudas sobre lo que yo pensaba” [...] y te voy a proponer una cosa, “estudiemos juntos el pensamiento conservador y el pensamiento autoritario”, nos prohibimos leer autores liberales y autores críticos, durante dos años estudiamos sus autores predilectos [...] y a medida que íbamos avanzando, le iba preguntando si él suscribiría esas perspectivas [...] Cuando terminamos la práctica dijo: “ya entiendo que yo no soy conservador” [...] (EAFITES-2, ZOOM, 30-04-2020).

Esta audaz estrategia, encuentra fundamento y respaldo en los presupuestos del pluralismo y la democracia, el valor de escuchar al otro, con independencia de si coincidimos o no en nuestra forma de entender y habitar el mundo, nos reconduce, con Ackerman (2017), a elogiar la importancia de lograr un fecundo diálogo, sin que ello signifique desdeñar de las prácticas discursivas de mis conciudadanos simplemente porque no se adaptan a mis propios ideales.

Ello invita, además, a entender, con Zuleta (1995), que la confrontación con otras opiniones podrá mejorar nuestros puntos de vista, lo que exige tener la suficiente disposición para tomar en

serio el pensamiento del otro, debatir sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista.

Esta comprensión del asunto, donde fue determinante ese aporte del profesor participante y la forma como se enlaza y compagina con autores que fundamentan nuestra investigación, constituye uno de los principales hallazgos que obtuvimos como resultado de nuestra investigación, pues invita a pensar en esa dimensión política del profesor universitario, que es capaz de comprender que la existencia de esas diferencias en las concepciones teóricas, conceptuales, tanto como las sociales y las políticas, enriquecerán el debate y permitirán el avance y la construcción colectiva, sin renunciar a que el profesor pueda aportar sus propias perspectivas, pero entendiendo con Uribe (1998) el marco de esa “crisis de los discursos dogmáticos de la academia y su eventual reemplazo por la libre expresión de la palabra; de una palabra ilustrada pero una entre otras, que no es hegemónica” (p.728). Lo anterior además supone asumir, como un mínimo irreductible, lo siguiente:

Lo que resulta crucial para la democracia es no considerar al adversario político como un enemigo al que es necesario destruir [...] acaso estemos ante un mínimo entre los mínimos [...] esta es la razón por la que algunos autores (N. Luhmann, por ejemplo) han advertido el riesgo que comportan en política las *descalificaciones morales*. Es decir, si una alternativa política descalifica moralmente a sus adversarios [...] elimina las bases de cualquier diálogo, negociación o compromiso y, consecuentemente, las bases de la convivencia democrática (Del Águila, 2020, p. 154-155).

Estos lineamientos que se proponen, acogen este enfoque, que resulta pertinente y provocador, por cuanto invita a revisar, con sentido autocrítico, nuestras propias prácticas.

La tarea es, entonces, encarar los desafíos pedagógicos y didácticos a los que aluden Quiroz y Jaramillo (2009), cuando destacan que,

formar ciudadanos con una clara conciencia, críticos, responsables y participativos ha sido, es y será una necesidad urgente en nuestro contexto social y cultural colombiano. Reflexionar cuáles son las mejores maneras de lograrlo tanto, desde el contexto escolarizado, como el no escolarizado, es tarea de pedagogos y didactas desde la enseñanza de los diferentes saberes específicos (p. 124).

Es fundamental reconocer que, en las dinámicas sociales, la existencia de distintas posiciones debe ser entendida como un elemento constitutivo de la democracia, en tanto modelo político que ofrece, como una de sus más valiosas características, la posibilidad de dar cabida a los consensos tanto como a los disensos. En tal sentido, se destaca un matiz que no siempre se descubre en Freire (2012), y es que este autor logra saludables equilibrios en sus reflexiones. A modo de ejemplo, recordemos la importancia que atribuye a que sus estudiantes perciban las diversas posiciones, incluso antagónicas, entre los profesores, con lo cual “el error, en verdad, no es tener un cierto punto de vista, sino considerarlo absoluto” (Freire, 2012, p. 16), idea que ratifica su distancia respecto a cualquier postura que pretenda alimentar el fanatismo (Freire, 2005, p. 31-34).

Así, resulta tan relevante esa invitación de Freire a no ser neutrales frente al mundo, como lo es su llamado a evitar que el profesor imponga sus concepciones de manera vertical, ratificación de unos equilibrios que devienen cruciales si queremos promover prácticas democráticas en estudiantes, profesores y directivos, que, en su búsqueda de la verdad, permitan incluso poner en duda las propias certezas y disponerse a escucharse y escuchar al otro.

Ahora bien, lo anterior no es óbice para que aparezcan en la investigación algunos datos que reflejan el reclamo de apertura de mayores espacios democráticos en las tres universidades, donde los participantes reclaman ser escuchados con un mayor nivel de incidencia y participación en las decisiones, lo que tampoco lleva a desconocer, como otro de los importantes tópicos que fueron objeto de debate y problematización en el diálogo con los participantes, la pregunta acerca de si todas las decisiones deben o no ser adoptadas democráticamente.

Al respecto, la investigación fundamentalmente permite concluir que ello necesariamente guarda relación con los diversos grados y niveles de participación que involucra el modelo de democracia participativa, en el marco de un estado constitucional, estructurado, en nuestro caso, como Estado Social de Derecho, que implica, además de la democracia, el compromiso con la protección de los derechos fundamentales de los asociados, en este caso de quienes conforman la comunidad universitaria. Es clara, pues, la existencia de derechos fundamentales que no pueden estar supeditados a instancias democráticas o depender del querer de las mayorías, sino que deben ser jurídicamente salvaguardados.

Contrastando esos diversos grados de participación e incidencia de los estamentos en la adopción o control de las decisiones institucionales, las entrevistas y grupos focales diversos participantes dejan ver que en las Universidades EAFIT y San Buenaventura, los procesos de toma de decisión son un poco más herméticos, menos horizontales, no siempre dan lugar a la escucha de los estamentos. Más que cuestionar el sentido mismo de las decisiones, ellos echan de menos que no siempre son tenidos en cuenta.

Así, por ejemplo, para el caso de la Universidad EAFIT, si bien los participantes expresan que la institución suele abrir canales de diálogo y participación, queda la sensación de que algunas de esas expresiones, solicitudes, requerimientos que los estamentos profesoral y estudiantil



presentan, no obtienen una respuesta fundamentada, sino que simplemente se responde con un no, sin ninguna consideración adicional.

En el caso de la Universidad de San Buenaventura también está presente esa misma lógica que se detecta en la Universidad EAFIT, en torno a la sensación de que los procesos de toma de decisión son un poco más cerrados, menos horizontales. Al carácter privado de la institución, se suma su carácter confesional, su orientación religiosa, lo que, a juicio de algunos participantes, determina cierta verticalidad y reduce las posibilidades de que las decisiones se adopten con mayores niveles de inclusión o participación democrática de profesores y estudiantes.

Ahora bien, algo que deja ver la investigación es que esa aspiración a una mayor participación de los estamentos, no significa que esta omisión impida, *per se*, que institucionalmente puedan llegar a adoptarse buenas decisiones. En ningún momento los profesores y estudiantes participantes en el estudio aseveran que las instituciones adopten constantemente decisiones inadecuadas o absurdas ni aseveran que la participación democrática garantiza automáticamente la calidad de las decisiones; sin embargo, contribuye a tener mayores elementos de juicio, precisamente al tener en cuenta el sentir de los sujetos que se verán potencialmente afectados, positiva o negativamente, por esas determinaciones.

La Universidad de Antioquia, en su calidad de universidad pública, muestra mayores niveles de incidencia de los estamentos profesoral y estudiantil, habida consideración de la relevancia que allí tienen instancias como las asambleas (estudiantiles, profesoras y multiestamentarias), los claustros profesoras y, en general, la presencia de un movimiento estudiantil y profesoral mucho más fuerte que en las otras universidades analizadas.

Por otro lado, este estudio permitió dar cuenta de las recurrentes críticas sobre la composición de organismos, como el Consejo Superior Universitario, que si bien no es decisión de

la Universidad de Antioquia sino que responde a un mandato legal, es clara esa excesiva representación o sobredimensionamiento de actores extrauniversitarios, lo cual desestimula a los estudiantes a retomar su participación en este máximo órgano de decisión, al punto que desde hace varios lustros han decidido ausentarse y no tomar asiento en este escenario.

Los participantes en la investigación no se limitaron a expresar esta crítica, en la cual, por cierto, se halló gran consenso, sino que, adicionalmente, aportan una serie de reflexiones y propuestas que contribuirían a atenuar en el corto plazo y a modificar o contrarrestar en el mediano y largo plazo, este déficit democrático en la conformación de dicho organismo.

Estas propuestas también son aplicables al caso del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, donde los estudiantes también han decidido, igual que en el Consejo Superior, abstenerse de elegir representante. Sin embargo, en este caso, el problema no radica en una presencia excesiva de actores externos, sino en una sobredimensión de la perspectiva administrativa, pues además del rector que lo preside, está compuesto en su mayoría por decanos, directores, vicerrectores, con lo cual el voto del eventual representante estudiantil y el actual representante profesoral termina siendo bastante insular.

Las propuestas y alternativas que encontramos en el estudio, resultan, sin duda alguna, interesantes, razonables y aplicables. Parten de incorporar una conclusión de la mayor relevancia que se obtuvo en la investigación, sobre la forma como la dimensión social posibilita lo político y lo político posibilita lo jurídico, asunto que puede ilustrarse con este tema de la representación y las propuestas que emergen en el estudio.

En lo esencial, las propuestas propenden por una ampliación de la presencia de los estamentos estudiantil y profesoral, otorgando algunos escaños adicionales, de modo que se incentive y recupere su existencia en estos espacios, inicialmente al menos con voz, hasta que se

legítimo y se logre el encuadramiento jurídico de una transformación que, al parecer se requiere, acorde con el sentir de varios participantes, algunos de los cuales incluso evidencian que no hay una representación específica de los programas de regionalización, de los profesores de cátedra, entre otros casos que sustentarían la conveniencia de un avance en la democratización de dichos organismos.

Lo anterior muestra una semejanza en las tres universidades objeto de estudio, por cuanto ninguna de ellas escapa al debate contemporáneo acerca de la crisis de la representación. Si bien en todas ellas, profesores y estudiantes coinciden en reconocer que institucionalmente existen los espacios y canales de representación, diversos aportes confluyen en destacar la necesidad de incrementar su eficacia.

Se reconoce la importancia de que los estamentos tengan presencia en los órganos de dirección a través de sus representantes, de modo tal que puedan conocer de primera mano los temas y propuestas que están siendo objeto de estudio y debate. Incluso, las debilidades o ausencias de la representación, lejos de invitar a su total sustitución o su marchitamiento, aparecen acompañadas de un llamado a reactivarla y dinamizarla, donde, de hecho, los propios profesores, y los directivos, son conscientes de la importancia y dejan ver su interés en que esos espacios sean copados por los estudiantes y docentes, en aquellos casos en que están ausentes. Ahora bien, lejos de forzarlos, se privilegia una perspectiva de invitación, de persuasión, de abrir canales de diálogo que inviten a la apropiación de estos espacios, si bien no se ha superado la desconfianza o prevención, en especial de los estudiantes, sobre la representación.

Respecto a la Universidad EAFIT, durante el período de tiempo que cubre esa investigación se destaca un cambio en la composición de los estudiantes, como resultado de programas como “ser pilo paga”, que han abierto un panorama mucho más amplio e incluyente, pluralismo que se

refleja en las discusiones mismas al interior de las aulas, los ejemplos y diálogos que son enriquecidos con la experiencia que aportan esos nuevos integrantes de la comunidad universitaria.

Respecto a las prácticas democráticas, hay puntos de coincidencia interesantes en las tres instituciones, como la exigencia de prácticas democráticas que garanticen mayores niveles de descentralización. Se trata de un tema que pudiera parecer bastante específico, si se quiere, incluso técnico, especializado, pero llama la atención que es un asunto nombrado por participantes de las tres instituciones objeto de estudio, quienes coinciden en cuestionar lo que perciben todavía como un marcado centralismo en ciertos momentos y decisiones, por lo cual una concordancia hallada en el estudio es la necesidad de avanzar en esos procesos de descentralización.

Otro elemento visible es la valoración positiva del espacio de la asamblea, sin duda reconocida como uno de los principales escenarios donde se expresa esa dimensión social y política de la formación ciudadana. No significa que esté exenta de la necesidad de revisar algunos asuntos, protocolarios y de manejos internos, pues diversos participantes en la investigación dejan ver ciertas preocupaciones, críticas y sugerencias, en torno al que, verdaderamente, constituye uno de los principales escenarios de formación ciudadana, en el cual vale la pena potenciar y mejorar cada vez más las prácticas democráticas.

Al respecto, urge un mayor compromiso de todos los profesores con su participación en este tipo de escenarios, tales como las instancias de representación y las asambleas, pues en ocasiones, quizá, se prioriza lo personal sobre lo colectivo y se omite la participación en estos espacios, de modo que es pertinente evaluar los mecanismos que permitan una mayor apropiación y se recupere su presencia en escenarios tan importantes para las unidades académicas como los Consejos de Facultad.

A ello se suma otro matiz que aportan algunos profesores, quienes aluden a la necesidad de que haya más pluralidad, no solo en cuanto a los sujetos, sino a los espacios, de la Asociación de profesores, de las asambleas y claustros; los perciben como escenarios un tanto homogéneos, muy unitarios en términos de las voces, de ahí que proponen generar otros mecanismos distintos, no excluyentes sino complementarios, adicionales, que retroalimenten y posibiliten esa construcción colectiva y estimulen la participación de otras voces, otras miradas que, a veces, prefieren marginarse al no sentirse suficientemente escuchadas o representadas en estos escenarios que se han convertido en más convencionales.

En algunas voces pertenecientes al estamento estudiantil y profesoral, hay confluencia al resaltar la emergencia de nuevos movimientos y nuevas reivindicaciones, donde se empoderan cada vez más los estudiantes, planteando requerimientos en términos de medio ambiente, de género, de etnias y otros grupos, que cada vez van mostrando una presencia más activa, reivindicativa, beligerante, conquistando espacios y planteando posturas en asuntos donde antes había quizá más silencios, dilaciones y marginación.

Se resaltan las propuestas y los mecanismos que permitan recuperar, para el caso de la Universidad de Antioquia, el carácter interdisciplinario de quienes participan como destinatarios (estudiantes que sean de diversas áreas, como sucede en la Universidad de San Buenaventura y en EAFIT), en los cursos de “Formación Ciudadana y Constitucional”. Los diálogos desarrollados con los participantes en la investigación, dejan ver que sería, sin duda alguna, una de las transformaciones que más contribuiría a potenciar estos escenarios.

Si bien es cierto que ya la institución ha avanzado en cuanto a los profesores, quienes en la actualidad pertenecen a diversas disciplinas, hay quienes también allí plantean que sería ideal llegar a un curso modular, con profesores de al menos dos o tres disciplinas diferentes para ofrecer una

perspectiva más amplia, o, a cambio de ello, al menos complementar el curso con un panel en el cual participen expertos de diversos campos.

Llama la atención el hecho de que, si bien algunos participantes resaltan aspectos positivos y otros aportan críticas al curso de formación ciudadana y constitucional en la Universidad de Antioquia, al Ciclo de Formación Humanística en la Universidad de San Buenaventura, al Núcleo de Formación Institucional de la Universidad EAFIT, todos hablan de su necesidad, todos los critican, pero los encuentran necesarios, coinciden en destacar que no debe prescindirse de ellos, y, más bien, mirar lo didáctico de las categorías de objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación de lo cual se deriva un importante desafío para las tres instituciones y que, en alguna medida, motivó a proponer algunos lineamientos iniciales para comenzar a pensar ese tema de la formación ciudadana, que potencien las prácticas democráticas universitarias.

De estas distintas categorías didácticas que acaban de enunciarse, nos detenemos, a modo de ejemplo, en la evaluación, para destacar la pertinente modificación implementada por el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, mediante el Acuerdo Académico 588 de 2021, reciente norma que establece que el curso “Formación Ciudadana y Constitucional” tendrá un valor de un crédito y una nota cuantitativa que se suma al promedio del programa.

Si bien la fecha de expedición de la norma (2021) excede el período de esta investigación, con ese Acuerdo Académico se da respuesta a uno de los mayores reclamos expresados durante el período de la investigación (1994-2019) por los estudiantes del curso, quienes, consuetudinariamente, estaban inconformes porque la aprobación de la materia no representaba ningún crédito académico, sino que se consagraba como requisito de grado.

Un profesor participante, que ocupa un cargo directivo, aludió a ese cambio que venía gestando la institución al momento de su entrevista (hoy Acuerdo Académico 588 de 2021), y

destacaba la importancia e implicaciones de la reforma, por cuanto supone modificar planes de estudio, asignación de un crédito, así como el tránsito a una calificación cuantitativa. De este modo, expresaba el invitado, que la Universidad al fin se ponía a tono con las exigencias del Ministerio de Educación (UDEAES-7).

Respecto a las demás categorías didácticas, tales como objetivos, contenidos, método, medios, formas de organización, se subraya la importancia de la creación de una dependencia que dinamice el tema de la formación ciudadana en la universidad, que cuente con profesores expertos que encaren estas discusiones, que, en efecto, aportarían no solo al curso, sino a la implementación de un programa que apunte a la formación humanística e integral, lo cual es perfectamente viable y razonable, como se pudo evidenciar en este estudio comparado, al conocer la experiencia de la Universidad de San Buenaventura, el ciclo de formación humanística y el papel protagónico que al respecto cumple el CIDEH.

## Conclusiones

En el propósito de interpretar la formación ciudadana en la educación superior, el análisis comparado en tres universidades del departamento de Antioquia permitió evidenciar los principales esfuerzos desarrollados por dichas instituciones durante los años 1994 a 2019, así como la importancia de la vinculación de estos asuntos en el contexto nacional y local, teniendo en cuenta las dimensiones jurídica, social y política que la formación ciudadana encierra.

La investigación permite corroborar la amplitud, importancia y significación del concepto de Formación Ciudadana, concepto más amplio que Educación para la ciudadanía, por cuanto el primero involucra las dimensiones jurídica, social y política. Estas diversas dimensiones tienen presencia en las tres universidades objeto de estudio, pero se pudo corroborar que ello sucede en formas y en grados distintos.

En la Universidad de San Buenaventura, la dimensión jurídica y, en general, la dimensión más formal, si se quiere, de la formación ciudadana, se hace presente a través de diversos cursos, que corresponden al ciclo de formación humanística, bastante completo, que se ofrece a los estudiantes de los diversos pregrados de la universidad durante cinco semestres, mediante una gama de materias. Es la universidad más amplia en la oferta, pues brinda, inclusive, en cada uno de esos cinco semestres una gama de alternativas que permiten que los estudiantes elijan temáticas de su preferencia.

Como se comprobó, a ello sin duda contribuye la existencia de un centro específico que tiene dicho propósito, que en la Universidad de San Buenaventura es conocido como CIDEH, el cual se encarga de orientar y ofrecer ese ciclo de formación y, además, organiza otros espacios formativos también dirigidos a los profesores y a la comunidad universitaria en general.



De allí que sería importante pensar en que las diversas universidades contaran con una estructura académico-administrativa similar, que permita apoyar este tipo de programas, Así lo llegaron a sugerir profesores participantes en la Universidad de Antioquia, que han llegado a ocupar cargos administrativos, tanto en sus Facultades como en la administración central, y, desde su experiencia y conocimiento de la institución, ponen de relieve la importancia de contar con esta infraestructura, algo estructural que evidencie y ponga en juego ese propósito de formar primero en humanidades, en competencias humanísticas, con un grupo de profesores que se dediquen de lleno a ese propósito, un grupo de profesores que tengan por saber la Formación Ciudadana y Constitucional, que hagan sus proyectos de investigación, de extensión y docencia desde las necesidades sociales, jurídicas y políticas de los estudiantes, como un proyecto de la universidad, misional. Valdría la pena considerarlo para cada una de las instituciones.

La Universidad EAFIT, por su parte, cuenta con una materia que se ofrece y que debe ser matriculada por los estudiantes de los diversos pregrados de la institución, y se complementa con una oferta adicional, que comprende varias alternativas, en las que los estudiantes deben tomar un curso adicional, todo lo cual contribuye a complementar su formación humanística.

Finalmente, la Universidad de Antioquia cuenta con un único curso, concebido para los estudiantes de los diversos pregrados, que, aunque también es importante, como ocurre en las demás instituciones, se circunscribe en este caso a una única materia, característica que la convierte en la más reducida de las ofertas, si se piensa en esa dimensión más formal, incluso en términos de esa dimensión jurídica de la formación ciudadana y las herramientas que apuntan a posibilitar su ejercicio. Varios profesores que ofrecen esta materia, resaltan que el número de horas suele resultar insuficiente, el cual solo se ofrece por una única vez a los estudiantes de las distintas áreas dentro del pregrado.

La Universidad de Antioquia, como institución pública, se destaca en cuanto al amplio número de espacios y formas en los que las dimensiones social y política de la formación ciudadana hacen presencia. Instancias como las asambleas profesoras, estudiantiles y multiestamentarias, así como los claustros de profesores y muchos otros espacios, como los múltiples semilleros, expresiones artísticas, literarias, culturales, permiten que constantemente profesores y estudiantes se encuentren en escenarios profundamente enriquecedores, que propician un diálogo entre pares, e incluso se dé lugar a la construcción colectiva de ciertas discusiones y decisiones que buscan incidir en el rumbo de la institución.

Los participantes aportan una serie de ideas, bastante propositivas, para mejorar e introducir cada vez más criterios democráticos, al interior de estas instancias, entendiendo que es una discusión que corresponde darse al interior de cada uno de estos estamentos, para garantizar la consistencia con la perspectiva democrática que inspira estas reflexiones.

En la Universidad EAFIT se percibieron ciertas transformaciones que destacan algunos profesores participantes en la investigación, quienes muestran que, a partir de programas, como por ejemplo ser pilo paga, se ha favorecido el ingreso de una conformación mucho más plural de estudiantes, lo que ha enriquecido los debates, los ejemplos de clase, los aportes y la interacción entre los distintos integrantes, fortaleciendo esa dimensión social de la formación ciudadana, con ese mayor pluralismo, como elemento a reivindicar.

En lo que hace a la Universidad de San Buenaventura y la dimensión social un elemento de la mayor importancia, consiste en que esos ciclos de formación humanística tiene como una de sus mayores ventajas, la conformación multidisciplinaria no solo del equipo docente, sino de los estudiantes que toman estos cursos, lo que todos coinciden en destacar como uno de los componentes más enriquecedores, en términos de la interacción que se propicia, del aprendizaje

recíproco, y, en paralelo, muestra que también en estas universidades hay elementos que motivan el ejercicio de esa dimensión social de la formación ciudadana, si bien no al nivel de la universidad pública, pues, obviamente, por su amplitud, en cuanto a número de estudiantes, de profesores y de espacios como asambleas y claustros, sin duda fortalecen la dimensión política de la formación ciudadana, de manera especialmente destacada en el ámbito de la universidad pública.

En cuanto a las prácticas democráticas identificadas, una de las más relevantes y que fue objeto de análisis en la investigación, es la concerniente a la representación de profesores y estudiantes, en las instancias decisorias de la institución, práctica democrática que requiere ser fortalecida en las tres instituciones. Si bien todas ellas incorporan dentro de su normatividad institucional, formas de representación de los estamentos, tales como el profesoral y el estudiantil, en organismos, como consejos directivo, superior, académico, de facultad, se encontraron algunas dificultades que se han presentado durante el período de tiempo analizado.

Los profesores y estudiantes participantes reconocen la importancia de estas prácticas y por regla general valoran el papel cumplido por los representantes elegidos; destacan, sin embargo, que algunas de las normas que regulan estas figuras deben ser revisadas. En las tres instituciones, se aprecia la importancia de propugnar por normas y mecanismos que contribuyan a incentivar la participación de los profesores en estos escenarios, pues no siempre se encuentran aspirantes a desempeñar dicha función y las convocatorias terminan siendo desiertas, con lo cual estos cargos quedan vacíos. Esto invita a mirar asuntos estructurales, como las cargas que tienen los profesores, las normas que estimulan que se dediquen a otras actividades tales como la producción, para obtener puntos salariales, lo que hace que se marginen un poco de tomar parte en estos escenarios representativos.

Para el caso de la Universidad de Antioquia, como ente público, hay una particular reflexión sobre los cambios normativos que los participantes en la investigación resaltan como necesarios, pero que implicarían promover una reforma a la Ley 30 de 1992, en tanto es esta la que regula la composición del Consejo Superior Universitario y es que hay una sobrerrepresentación de agentes externos.

Si bien, por fortuna, los profesores han contado con una adecuada representación en el Consejo Superior, desde hace muchos años los estudiantes han prescindido de elegir un representante para ese máximo órgano de dirección. Por otro lado, en diversas Facultades, desde hace mucho tiempo está ausente en los Consejos de Facultad, el representante de los profesores, aspecto en el cual todo indica que las normas internas pudieran ser revisadas.

Por consiguiente, es crucial hallar mecanismos que sigan posibilitando la apropiación de esos espacios representativos, lo cuales permiten que al momento de tomar las decisiones los estamentos cuenten con voz y voto, pero, además de ello, que al tener allí un representante, les permita conocer de primera mano cuáles son las discusiones que se están dando y que marcarán el rumbo de la institución, que puedan entonces aportar al debate y velar, a través de la figura del representante, por los derechos de estos profesores y estudiantes que están siendo representados.

Conviene destacar que la investigación permite corroborar que en la mayor parte de los casos, quienes ocupan cargos directivos no son agentes externos que llegan a cumplir esa función, sino que son profesores universitarios pertenecientes a la institución, lo que les permite tener de antemano un conocimiento de la institución, del contexto, de las discusiones, problemáticas y requerimientos de los estamentos. Es así como, con base en ese conocimiento y en ese carácter de profesores, puede notarse que, en buena medida, velan por los derechos de los profesores y los estudiantes. Sin embargo, la investigación ratifica que, de todos modos, es importante la presencia

directa de estos estamentos a través de sus representantes, pues como destacan varios participantes, es importante contar en estos escenarios de decisión con la mirada de quien está desempeñando el cargo de profesor, así como el estudiante, pues los administradores tienen otras urgencias, requerimientos, y es preciso que esté allí esa voz, y también ese voto, que además permita una interacción más directa de ese representante con la base estudiantil o profesoral, para tener su respaldo cuando deba intervenir en ciertas decisiones o tratar de reorientar o evitar algunas de ellas que pueden ser regresivas o contraproducentes para dichos estamentos y para el rumbo mismo de la institución.

Lo anterior también guarda relación con uno de los principales resultados de la investigación, pues la comprensión del concepto de prácticas democráticas que corresponde al modelo de democracia participativa, exige entender que, si bien la tendencia universal y expansiva de la democracia, propende porque cada vez se amplíen los mecanismos de participación semidirecta, de control y los escenarios de deliberación, que permitan un mayor compromiso y participación de los estamentos en sus decisiones, también está estrechamente ligado a ello la necesidad y relevancia de fortalecer las instancias que garanticen una adecuada representación de tales estamentos, pues esta es un elemento constitutivo del modelo de democracia participativa y del concepto de prácticas democráticas que a este modelo corresponde. Por demás, una adecuada presencia y el ejercicio de la representación garantizan, dinamizan y retroalimentan la democracia participativa, bajo el entendido de que el modelo de democracia participativa no implica abandonar la representación, sino preservarla, fortalecerla, a la vez, que complementarla y enriquecerla con otros mecanismos.

De este modo, ese profesor universitario que se vincula con el contexto, que aporta generando propuestas debidamente sustentadas, que está en capacidad de escuchar al otro, de

revisar con sentido autocrítico sus propios puntos de vista, que se sitúe en esa dimensión, podrá aportar a la construcción de la universidad como espacio donde todos los estamentos se apropien de sus roles, y contribuyan a tomar las más relevantes decisiones, con diversos niveles y grados de participación. Para ello es preciso entender que el modelo de democracia participativa conlleva una serie de prácticas democráticas bastante heterogéneas, en las que esa diversidad y la amplitud misma del concepto de democracia participativa, permiten entender que solo algunas decisiones requerirán participación directa, otras cuantas reclamarán, ante todo, intervención en un ejercicio de deliberación, aportando buenas razones y argumentos que contribuyan a la adopción de las mejores decisiones, y en otros eventos las voces serán expresadas por sus representantes, habiendo incluso algunos asuntos que no pasarán por canales democráticos, en tanto se trate de cuestiones que comprometan ciertos derechos fundamentales, de integrantes de la comunidad universitaria, que no dependen en modo alguno de la decisión de las mayorías, sino que simplemente tienen que ser salvaguardados, como corresponde a un Estado Constitucional estructurado bajo la forma de Estado Social de Derecho.

Desde luego, acercarnos a ese ideal democrático implica que las decisiones tiendan a ser, más que impuestas, adoptadas de acuerdo con la voluntad de los sujetos destinatarios de esas determinaciones. Ello pone de relieve la necesidad de construir ciertos consensos, llegar a algunos acuerdos, lo que, a su vez, demanda el establecimiento y acatamiento de reglas de juego, que no sólo permitan reflejar el criterio acogido por las mayorías, sino que se conjugue con el respeto y tratamiento adecuado a las minorías, que han de tener todas las garantías para expresarse y deben gozar del respeto a sus derechos fundamentales.

En relación con esta discusión sobre la democracia y su implementación en Colombia, esta investigación ofrece un aporte y deja algunos elementos por resolver. Por una parte, no existen

estudios que se centren en fundamentar el concepto de prácticas democráticas al que alude la Constitución Política Colombiana, en su Artículo 41, y esta investigación logra aportar un estudio comparado, con ejemplos concretos, reales, hallados en tres instituciones de educación superior de Antioquia, que contribuyen a la sedimentación de un concepto de prácticas democráticas que da cuenta de los diversos niveles o grados de participación que el modelo de democracia incorpora, y que, lejos de la exclusión, muestra la complementariedad entre esas formas de representación, deliberación, participación semidirecta y control, ratificando esa tendencia universal y expansiva de la democracia.

Con todo, la investigación deja ver un problema pendiente por resolver, pues múltiples participantes, pertenecientes a los diversos estamentos, cuestionan con gran preocupación, que a veces se acude a mecanismos sutiles, o incluso non tan sutiles, donde quienes representan una posición minoritaria pueden ser vapuleados, criticados, burlados, tienen que soportar eventuales abucheos, silbatinas, recriminaciones, que, sin duda, desestimulan la participación, con lo cual los espacios asamblearios corren el riesgo de terminar siendo un tanto unitarios en términos de voces.

Ahora bien, a partir de esos datos obtenidos en la investigación, puede inferirse que el antídoto consiste precisamente en una reivindicación del pluralismo, recuperar mayores niveles de valoración y respeto del disenso, donde tanto a las voces mayoritarias como a las minoritarias, o incluso de una sola persona, puedan ser adecuadamente escuchadas, lo cual cobra especial sentido y relevancia en un escenario de posacuerdo, como el que intenta construir nuestra nación.

Finalmente, es importante resaltar que no sólo en la Universidad de Antioquia aparecen algunas tareas pendientes o aspectos por mejorar, en este interés de afianzamiento de las prácticas democráticas, de fortalecimiento de estos procesos de formación ciudadana, pues en el caso de la Universidad EAFIT, un primer elemento sería lograr que los propios estamentos vayan

conquistando mayor autonomía y se motiven a convocar asambleas y claustros, por su propia iniciativa, lo cual, por cierto, no está proscrito, pero es inusual que ocurra.

Ahora bien, en cuanto a la Universidad de San Buenaventura, una tarea específica alude a la importancia de que se reciban de mejor manera las diversas iniciativas o formas de expresión de los estudiantes, no sólo cuando apelen a canales jurídico-formales, como el derecho de petición, sino también cuando acudan a mecanismos más informales; es ampliar la mirada de la Formación Ciudadana, concepto que perdería gran parte de su riqueza y potencial, si nos circunscribimos a su dimensión jurídica, la cual es importante pero no suficiente. Además de ese componente jurídico (que alude al reconocimiento de los derechos, como el derecho de petición, el debido proceso, etc.), incorpora y exige potenciar las dimensiones social (que implica esa interacción entre sujetos, que se reconocen y construyen proyectos colectivos) y política (que implica expresarse, participar en la toma de decisiones, directamente o a través de representantes), pues, de lo contrario, sería, sin duda, una concepción de formación ciudadana bastante reduccionista.

En la Universidad de San Buenaventura, el gran reto institucional consiste en evitar que prime la sensación, de desestímulo, frente a esas otras formas o expresiones más espontáneas de ciudadanía. Ello iría en menoscabo de la posibilidad de potenciar espacios como las asambleas estudiantiles, por ejemplo, la organización del movimiento profesoral en asambleas, los claustros u otros mecanismos de esta estirpe, que siempre serán importantes escenarios para la formación ciudadana más allá de las aulas.

Como puede advertirse, nada más emparentado con la democracia que incentivar la participación de profesores en aquellos asuntos que les conciernen, que convocan su atención y les conducen a interrelacionarse con los demás estamentos de la comunidad universitaria, estudiantes, empleados y directivos.



Ahora bien, esta investigación quiso ser suficientemente amplia y plural en las voces y miradas, así que, sin negar la pertinencia de este requerimiento, en buena medida generalizado en la Universidad de San Buenaventura, de propugnar por una mayor apertura democrática, pues en ningún caso las instituciones deben generar esa sensación de no respuesta, sino, por el contrario, de escucha, apoyo, deliberación y puesta en acción de propuestas, programas, proyectos, iniciativas etc., dejan claro los participantes que

No es solamente la formación para hacerse profesionales, sino también la formación de cómo me organizo con el otro para la consecución de objetivos [...] que esa es la parte que a mí más me ha llamado la atención frente al marco de la ciudadanía (USBGF-P-2).

Otro importante llamado es el que formula una profesora, cuyos argumentos concurren, de todas maneras, en un hecho y es reconocer que la formación ciudadana no solo tiene lugar en las materias que aparecen formalmente adscritas a ese propósito de la formación humana, sino que

En todas las áreas del conocimiento es crucial entender ese profesional en un contexto en el cual incide y que incide también sobre él [...] porque resulta que como profesionales también tenemos una acción, tenemos una responsabilidad y tenemos un impacto en la ciudadanía (USBGF-P-3).

Se destaca, así, la importancia de reconocer, en los diversos campos del conocimiento, qué aporte realizan a la formación ciudadana. Ahora bien, cabe señalar que Zuleta (2015), al reivindicar el lugar de la palabra, destaca “una invitación a pensar, especialmente formulada para los educadores, sobre la forma en que lograremos que la formación de los estudiantes sea respetuosa” (p. 61).

En el caso de las asambleas, se destaca la pertinencia de revisar y afinar algunos procedimientos, entendiendo que, desde luego, es una tarea de largo aliento, y quizá nunca será

propiamente fácil, pero es un camino que conviene emprender. Los procedimientos conducentes a la toma de decisiones democráticas, siempre encerrarán algunas tensiones, dificultades, retos de gran complejidad, asuntos abordados por Sartori (2012) cuando se ocupa de reflexionar sobre las técnicas de decisión, cuestión que es otro desafío de gran magnitud para los diversos estamentos en el ámbito universitario; es, pues, hallar la fórmula que permita conciliar este importante requerimiento, con la necesidad de que no sea visto como una tarea asignada de manera vertical, como algo impuesto de manera institucional o como un asunto jurídico-formal. Es importante que sean los propios estamentos los que generen este tipo de reflexiones, propicien algunos espacios de diálogo horizontal, quizá incluso de carácter multiestamentario, que permitan escuchar múltiples voces, personales y colectivas.

Después de todo, siempre será posible propugnar por un avance en términos democráticos, desde los escenarios más pequeños, medianos, hasta incluso los más amplios, como lo muestra Dahl (1999) cuando divide los países del mundo entre aquellos con gobierno no democrático, aquellos con gobierno democrático reciente y aquellos con gobierno democrático antiguo y relativamente bien establecido:

Desde la perspectiva de los países no democráticos, el desafío consiste en ver si pueden realizar la *transición* a la democracia [...] Para los nuevos países democráticos, el reto es ver si [...] las nuevas instituciones y prácticas democráticas [...] pueden ser *consolidadas* [...] Para las viejas democracias, el reto estriba en perfeccionar y *profundizar* la democracia" (p. 8).

Así entonces, llevado este asunto al campo de la Educación, y al escenario específico de la universidad, el desafío consiste en *profundizar* las prácticas democráticas en aquellos lugares en

los que ya están en buena medida instaladas, *consolidarlas* donde apenas comienzan a desarrollarse y lograr cierta *transición* en aquellas instancias donde se pueda sentir que no han tenido lugar.

Los lineamientos que se proponen para diseñar escenarios de formación ciudadana dirigidos a profesores universitarios, que permitan fortalecer las prácticas democráticas, habrán de sopesar en cada caso diversas consideraciones, que pasan por asuntos como la reflexión acerca del para qué, cuestión que en nuestro sentir está vinculado al propósito del fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios. Además, la pregunta por el cómo, donde tienen cabida múltiples opciones que permitan responder a las diferentes expectativas y preferencias de los profesores universitarios, de modo tal que se pueda entender la Universidad misma, en toda su riqueza y amplitud, como espacio formador; por tanto, una opción especialmente interesante consiste en promover Diplomados; dentro de sus contenidos mínimos o problemáticas relevantes, no deben omitirse talleres con ejercicios de sensibilización de la democracia y el valor que encierra promover y potenciar las prácticas democráticas en el entorno universitario.

Acerca del carácter obligatorio o de libre participación de propuestas de formación pedagógica se afirmó en este estudio que si bien las propuestas y programas no descartan la obligatoriedad como requisito, en especial para aquellos profesores que se vinculan a la institución, ofreciendo en todo caso un abanico de posibilidades y de horarios, se insiste que, en principio dos participantes se decantaron por excluir cualquier imposición obligatoria, por cuanto incluso estaría en cierta tensión con el talante democrático que, se espera, impregne estos escenarios de formación, entendiendo que la pertinencia o inconveniencia de la obligatoriedad es quizá uno de los temas donde se hallaron menos convergencias y mayor número de matices.

Otro elemento de la mayor relevancia es la interdisciplinariedad de diferentes profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, quienes orientarán estos espacios de formación y de los

profesores participantes que concurrirán como asistentes, entendiendo que habrá de ser una relación muy horizontal; la investigación además recoge importantes aportes que ponen en evidencia la importancia del cómo, pues se advierte que si el profesor llega a dar contenidos, con una estructura formalista, tradicional, se pierde la riqueza de la interdisciplinariedad; si, en cambio, se incentiva el debate, se plantean algunos problemas para ser examinados desde esas diversas perspectivas, si se contextualiza en la actualidad, esa confrontación de ideas, miradas, disciplinas, enfoques hará que estos escenarios sean muchos más formativos y fructíferos.

Es importante, así mismo, destacar, como uno de los principales lineamientos generados como resultado de este proceso investigativo, el asunto concerniente a la forma como el profesor universitario ha de encarar estos espacios, en ejercicio de su dimensión política, donde es crucial lograr un equilibrio que permita conjugar, conciliar y compaginar múltiples e importantes requerimientos. En primer lugar, el deber de no omitirse, que pone de relieve la importancia de que el profesor tome parte activa en estas conversaciones, sin temor alguno a expresar su visión, lo que, sin embargo, tiene como correlato la exigencia de que sean unas posturas suficientemente sustentadas, argumentadas, fundamentadas; en segundo lugar, que se mantenga una postura muy horizontal, con una apertura que permita el ejercicio de la democracia y el pluralismo en las aulas y demás escenarios de la universidad, y que, en esa medida, en tercer lugar, pero estrechamente ligado a lo anterior, el profesor evite provocar el sesgo de confirmación, riesgo que puede conjurarse precisamente en cuanto el profesor universitario, al igual que cada uno de los participantes en estos escenarios, mantenga la disposición para aprender con el otro, escuchando y tomándose en serio sus argumentos, dando espacio a un diálogo en términos muy robustos, si se quiere, muy tranquilos, que permitan afinar, revisar, reconsiderar las propias posturas y así participar conjuntamente en la construcción de un conocimiento significativo, contextualizado,

basado en el diálogo horizontal, abierto, permanente, en un escenario de pluralismo y respeto mutuo, en virtud del fortalecimiento de estos procesos de formación ciudadana precisamente a través de estas prácticas democráticas en las que la interacción que reivindica el valor de la palabra tiene un lugar privilegiado.

Este ejercicio investigativo permite corroborar la importancia de esas relaciones democráticas entre profesores y estudiantes, lo cual coadyuva a enriquecer y dinamizar los procesos de Formación Ciudadana, siempre inacabados, permanentes, en constante revisión, entendiendo que cualquier lineamiento que contribuya al fortalecimiento de las prácticas democráticas, exige potenciar el rol activo de profesores y estudiantes, como sujetos instituyentes en términos democráticos, a partir de sus historias de vida, reivindicando el lugar de la palabra, de modo que aporten como protagonistas a las principales transformaciones sociales.

Finalmente, cabe destacar que más allá del objetivo de interpretar la formación ciudadana en la educación superior en el Departamento de Antioquia y los aportes que del mismo pueden derivarse para contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas en las Universidades de Antioquia, EAFIT y San Buenaventura, importa preguntarse en qué medida esta investigación me permite transformarme como sujeto, en mis propias prácticas, en mi cosmovisión, en mi manera de pensar y de actuar; y es precisamente allí donde podemos proceder a resolver la pregunta planteada en el título de la investigación.

Sin duda alguna, hay un relato por contar, y en algún grado hemos avanzado en ello, sin perjuicio de ulteriores ejercicios de sistematización acerca de cómo se continúan desarrollando esos procesos de formación ciudadana, así como del progreso en la implementación de prácticas democráticas en las tres universidades. Ante todo, queda planteada una tarea por hacer, en el sentido de transformar nuestras propias prácticas, y en tal medida esta investigación, y el paso

mismo por el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, me permitió ampliar la mirada, pasar de una visión bastante más jurídica de la formación ciudadana, como era apenas propio de un profesor de Derecho Constitucional, a entender cada vez más la importancia de esas dimensiones social y política de la formación ciudadana.

Esta investigación me permite ratificar que, si bien el Derecho, y en particular el Derecho Constitucional, es un instrumento con cierto potencial, a modo de caja de herramientas para el ejercicio de esa dimensión jurídica de la ciudadanía, paralelo a ello o quizá incluso antes que ello, conviene considerar siempre otras formas, que pasan por el necesario relacionamiento con el otro, aquella interacción horizontal, basada en el respeto, la escucha, el diálogo y el reconocimiento, que posibilita esa construcción colectiva, entendiendo que lo social propicia lo político y puede, incluso, incidir en la reconfiguración de lo jurídico.

Entender ese potencial transformador de la Educación, a partir de la forma como se articulan las dimensiones jurídica, social y política de la formación ciudadana, constituye el principal aporte de esta investigación, que nos deja como tarea por hacer, el compromiso de aportar a la construcción de unas relaciones cada vez más democráticas con el otro, basadas en el respeto, en el reconocimiento de la diferencia y en el valor del pluralismo, sin duda uno de los principales pilares en los que se asienta una sociedad democrática.

Es crucial entender que la democracia se construye día a día, que estamos llamados a ser parte de esa construcción y de esa transformación permanente, no sólo de la sociedad, sino de cada uno de nosotros como sujetos, por cuanto participamos de un proceso de formación integral, permanente e inacabado. He ahí la gran tarea por hacer.

## Anexos

**Figura 9.** Modelo de documento Entrevista Semiestructurada a Profesores Universitarios.

### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

**INSTITUCIÓN:** Universidad de Antioquia

**CÓDIGO PROFESOR ENTREVISTADO:**

**FECHA:**

**HORA:**

**Plataforma:** ZOOM

**Cuadro de dialogo de la entrevista:**

<b>Preguntas profesor investigador</b>	<b>Respuestas profesor (a) entrevistado</b> <b>(a)</b>
1. ¿Cuántos años lleva usted vinculado(a), trabajando como profesor(a) en la Universidad de Antioquia?	
2. ¿Qué significa para Usted “formación ciudadana” en la Universidad?	
3. ¿Qué espacios de formación ciudadana identifica en la Universidad (formación en las dimensiones jurídica, social y política) y qué iniciativas propone para incidir en los procesos de formación ciudadana en la Universidad?	

<p>4. ¿Cuáles son las principales prácticas democráticas que reconoce en la institución? ¿Cuál de ellas consideran la más relevante? ¿Ha participado de alguna de ellas?</p>
<p>5. ¿Eventualmente ha identificado alguna práctica que no sea democrática al interior de la universidad? Puede ampliar el caso omitiendo nombres que puedan comprometer.</p>
<p>6. ¿Promueve algunas prácticas democráticas como profesora al interior del aula? ¿En caso afirmativo cuál destacaría?</p>
<p>7. ¿En qué medida contribuye a la formación ciudadana y a la consolidación de prácticas democráticas el curso “Formación Ciudadana y Constitucional” de la Universidad de Antioquia?</p>
<p>8. ¿Conoce algunas modificaciones que se hayan efectuado al curso “Formación Ciudadana y Constitucional” en la Universidad de Antioquia y en caso afirmativo cómo valora esos cambios?</p>
<p>9. ¿Cuál ha sido su experiencia respecto a las instancias de representación profesoral en su Facultad y en la Universidad? ¿Considera que se ven reflejados adecuadamente los intereses de los profesores en los diversos Consejos e instancias universitarias que cuentan con representación profesoral?</p>
<p>10. ¿Qué prácticas democráticas adicionales considera Usted que se pueden aplicar o implementar en la universidad y cuales se pudieran proyectar a la sociedad en general?</p>
<p>11. ¿Considera que es beneficioso para la formación de estudiantes y profesores contar con mayores espacios democráticos y en caso afirmativo como articular los procesos de investigación con este propósito?</p>



12. ¿Ha percibido aumentos, mejoras, o retrocesos en las prácticas democráticas universitarias en los últimos años? Este proyecto cubre el periodo 1994 a 2018; quisiera conocer en, esa dimensión temporal, su apreciación sobre posibles avances o retrocesos al respecto.

13. ¿En su criterio qué elementos o lineamientos deben estar presentes en un programa de formación de profesores universitarios que contribuya al fortalecimiento de las prácticas democráticas? ¿Cómo potenciaría los mecanismos ya existentes, en cada uno de los espacios universitarios?

14. Si tuviera la oportunidad de crear un nuevo curso en torno a la formación ciudadana y el fomento de las prácticas democráticas, dirigido a profesores universitarios, ¿bajo qué justificación estaría sustentado dicho curso? ¿Lo concebiría como electivo o como un área de formación obligatoria? ¿Qué fortalezas y profesiones deberían tener los profesores encargados de orientar dicho curso?

15. ¿Qué grado de participación democrática debe ser garantizado en los diversos escenarios e instancias universitarias? ¿Considera que existe algún espacio en el cual las decisiones no deban ser adoptadas democráticamente?

16. ¿Qué diferencias o semejanzas (relaciones de tensión o de complementariedad) identifica entre democracia “representativa”, “deliberativa” y “participativa”? ¿Conoce algún acontecimiento, instancia o espacio en la Universidad de Antioquia, que le permita evidenciar, ilustrar o recrear esas relaciones, o algún autor que estime determinadamente para abordar esas temáticas?

17. Finalmente, ¿hay algo que quiera añadir o que considere pertinente enfatizar o precisar apreciada profesora?

**Figura 10.** Modelo de documento de consentimiento informado.



### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como su rol en ella como participantes y contar con su consentimiento y apoyo en este proyecto.

Usted ha sido invitada a participar en el proyecto de investigación denominado *“PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS, PROFESORES UNIVERSITARIOS Y FORMACIÓN CIUDADANA: ¿UN RELATO POR CONTAR O UNA TAREA POR HACER?”* cuyo objetivo general es “interpretar la formación ciudadana en la educación superior mediante un análisis comparado en el departamento de Antioquia en los años 1994-2019 para contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios”. La institución que respalda el proyecto es la Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Doctorado en Educación, en su línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas. La investigación es conducida por el estudiante CARLOS FERNANDO ECHEVERRI JIMÉNEZ, bajo la dirección de la DOCTORA RUTH ELENA QUIROZ POSADA.

Dentro de las Universidades que hacen parte de nuestro estudio incluimos la Universidad de San Buenaventura y hemos querido invitarla al ser profesora de dicha institución, por lo cual agradecemos sus aportes.

Si usted accede a participar en este estudio, le invitaremos a responder preguntas en una entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta que esta actividad tendrá una duración máxima de dos (2) horas de su tiempo. Acorde a las prescripciones y directrices vigentes, desarrollaremos el diálogo de manera virtual, concretamente a través de la plataforma Zoom. La entrevista será grabada, de modo que el investigador pueda transcribir las ideas que usted haya expresado, con el apoyo de auxiliares de investigación.

Sus respuestas a la entrevista serán confidenciales y anónimas, para lo cual serán codificadas usando un número de identificación y jamás se empleará su nombre, teniendo además en cuenta que sus aportes serán utilizados exclusivamente para los fines académicos de esta investigación. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, en cualquier momento puede decidir retirarse. Los participantes no recibirán ninguna retribución pero serán informados, si así lo desean, de los resultados de la investigación. Si tiene alguna duda o inquietud sobre este proyecto, puede expresarlo en cualquier momento y si alguna de las preguntas durante la entrevista

le resulta incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador y podrá omitir responderla.

Agradecemos profundamente su participación apreciada profesora.

Le será enviada una copia de esta ficha de consentimiento y podrá en cualquier momento contactar al investigador principal al correo [carlos.echeverri@udea.edu.co](mailto:carlos.echeverri@udea.edu.co). Teléfono celular:

Nombre de la Participante:

Fecha: 8 de julio de 2020

Firma de la Participante:

---

Anotación final: Atendiendo al momento en que se lleva a cabo esta entrevista y su carácter virtual por encontrarnos en confinamiento a raíz del COVID-19, el consentimiento se notificará al correo institucional [carlos.echeverri@udea.edu.co](mailto:carlos.echeverri@udea.edu.co) para lo cual podrá: (1) enviar el documento de consentimiento con su firma electrónica, (2) o si lo prefiere podrá imprimir el documento, firmarlo y escanearlo con su firma (3) o podrá dar respuesta al correo que contiene el documento, expresando de manera clara e inequívoca su decisión de participar en el proyecto, en los términos contenidos en el documento de consentimiento informado.

**Figura 11.** Códigos grupos focales y entrevistas semiestructuradas

INSTITUCIÓN	TIPO	CÓDIGO	
		PARTICIPANTE	FECHA Y HORA
UDEA	ES	UDEAES-1	05-05-20-1400
UDEA	ES	UDEAES-2	06-05-20-1400
UDEA	ES	UDEAES-3	08-05-20-1000
UDEA	ES	UDEAES-4	19-05-20-1400
UDEA	ES	UDEAES-5	20-05-20-1600
UDEA	ES	UDEAES-6	21-05-20-1000
UDEA	ES	UDEAES-7	03-06-20-0900
UDEA	ES	UDEAES-8	24-06-20-1100
UDEA	GF	UDEAGF-C-1	13-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-C-2	13-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-C-3	13-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-C-4	14-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-C-5	14-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-C-6	14-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-P-1	14-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-P-2	14-05-20-1600

UDEA	GF	UDEAGF-P-3	14-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-P-4	15-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-P-5	15-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-D-1	19-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-D-2	19-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-D-3	19-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-D-4	19-05-20-1000
UDEA	GF	UDEAGF-PR-1	28-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-PR-2	28-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-PR-3	28-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-PR-4	28-05-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-E-1	17-05-20-1700
UDEA	GF	UDEAGF-E-2	17-05-20-1700
UDEA	GF	UDEAGF-E-3	18-06-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-E-4	18-06-20-1600
UDEA	GF	UDEAGF-E-5	18-06-20-1600
EAFIT	ES	EAFITES-1	29-04-20-1400

EAFIT	ES	EAFITES-2	30-04-20-1600
EAFIT	ES	EAFITES-3	29-05-20-1400
EAFIT	GF	EAFITGF-P-1	22-05-20-1400
EAFIT	GF	EAFITGF-P-2	22-05-20-1400
EAFIT	GF	EAFITGF-P-3	22-05-20-1400
EAFIT	GF	EAFITGF-P-4	22-05-20-1400
EAFIT	GF	EAFITGF-E-1	14-09-20-1000
EAFIT	GF	EAFITGF-E-2	14-09-20-1000
EAFIT	GF	EAFITGF-E-3	14-09-20-1000
EAFIT	GF	EAFITGF-E-4	14-09-20-1000
USB	ES	USBES-1	06-06-20-1100
USB	ES	USBES-2	09-06-20-1400
USB	ES	USBES-3	12-06-20-1000
USB	ES	USBES-4	16-06-20-1400
USB	ES	USBES-5	08-07-20-1200
USB	GF	USBGF-P-1	06-06-20-900
USB	GF	USBGF-P-2	06-06-20-900

USB	GF	USBGF-P-3	06-06-20-900
USB	GF	USBGF-E-1	08-06-20-1700
USB	GF	USBGF-E-2	08-06-20-1700
USB	GF	USBGF-E-3	08-06-20-1700
USB	GF	USBGF-E-4	08-06-20-1700

Figura 12.

**CONVENCIONES:**

UDEAES: Universidad de Antioquia, entrevistas semiestructuradas (8 profesores entrevistados: UDEAES-1 a UDEAES-8)

UDEAGF-C: Universidad de Antioquia, grupo focal profesores pertenecientes a Comisiones institucionales convocadas por la Vicerrectoría de Docencia, que han discutido el tema de la Formación Ciudadana en la Universidad (6 profesores invitados: UDEAGF-C-1 a UDEAGF-C-6)

UDEAGF-P: Universidad de Antioquia, grupo focal profesores que han orientado el curso “Formación ciudadana y constitucional” desde su primera etapa (5 profesores invitados: UDEAGF-P-1 a UDEAGF-P-5)

UDEAGF-D: Universidad de Antioquia, grupo focal profesores que desempeñan cargos directivos y de administración académica en la institución (4 profesores directivos invitados: UDEAGF-D-1 a 4 UDEAGF-D-4)

UDEAGF-PR: Universidad de Antioquia, grupo focal profesores que han orientado el curso “Formación ciudadana y constitucional” en sus etapas más recientes, luego



de la implementación de modificaciones al programa de la materia (4 profesores invitados: UDEAGF-PR-1 a UDEAGF-PR-4).

UDEAGF-E: Universidad de Antioquia, grupo focal estudiantes de la institución, programas de Educación, Ciencia Política y Derecho (5 estudiantes invitados: UDEAGF-E-1 a UDEAGF-E-5)

EAFITES: Universidad EAFIT, entrevistas semiestructuradas a profesores, uno de los cuales ha ejercido cargos de administración académica (3 profesores entrevistados: EAFITES-1 a EAFITES-3)

EAFITGF-P: Universidad EAFIT, grupo focal profesores que han orientado el curso “Constitución y Sociedad” en diversas etapas (4 profesores invitados: EAFITGF-P-1 a EAFITGF-P-4)

EAFITGF-E: Universidad EAFIT, grupo focal estudiantes de distintos programas de la institución (4 estudiantes invitados: EAFITGF-E-1 a EAFITGF-E-4)

USBES: Universidad de San Buenaventura, entrevistas semiestructuradas a profesores, varios de los cuales han ejercido cargos directivos o de administración académica (5 profesores entrevistados: USBES-1 a USBES-5)

USBGF-P: Universidad de San Buenaventura, grupo focal profesores que han orientado el ciclo de materias humanísticas, ofrecidas por el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos CIDEH (3 profesores invitados: USBGF-P-1 a USBGF-P-3)

USBGF-E: Universidad de San Buenaventura, grupo focal estudiantes de programas de Educación y Derecho (4 estudiantes invitados: USB-E-1 a USB-E-4)

## Referencias

- Ackerman, B. (2017) ¿Un neofederalismo? En: Elster, J. y Slagstd, R. *Constitucionalismo y democracia* (pp.176-216). (Trad. M. Utrilla). Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Maestre, A.J. y Pérez-Fuentes, C.A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296.
- Alzate Pamplona, F. A. (Coord.) (2017). *De puertas para afuera: Universidad de San Buenaventura Medellín 50 años: 1967-2017*. Editorial Bonaventuriana.
- Atehortúa Cruz, A.L. (2020). El movimiento universitario de 2018: ¿histórico? En: R. García y J.A. Wilches. (eds.) *La educación superior en Colombia: Retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp.141-163). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bedout, F. (1994). *Universidad Utopía: La realidad no tiene un tamaño determinado*. Editora Nacional de Colombia.
- Benjumea, M. Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., Pimienta, A. (2011) Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224.
- Bobbio, N. (2001) *El futuro de la democracia*. (J. F. Fernández, trad.). (3.<sup>a</sup> ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Bonilla-Castro, E y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. (3.<sup>a</sup> ed.). Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma.

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88.
- Chinchilla Herrera T. E. (1991). Introducción a una teoría constitucional colombiana. *Estudios de Derecho*, 49(117-8), 7-28.
- . (2020). *Crítica a la mitología del discurso constitucional*. Editorial Universidad de Antioquia-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. 2.<sup>a</sup> ed. Alianza.
- Díaz del Castillo. A. (2014). *Influjo deliberativo de la democracia constitucional. Implicaciones en el procedimiento legislativo colombiano*. Ediciones UNAULA.
- Díaz Monsalve, A. E. y Quiroz Posada, R. E. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Universidad de Antioquia.
- Duque Quintero, S. P., González Sánchez, F. P., Martínez Monsalve, S. M. (2018). *Investigación en el saber jurídico*. Medellín: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad de Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. (Trad. S. Araújo). Siglo XXI.–. (1999). *Política y educación*. (Trad. S. Mastrangelo). Siglo XXI.
- . (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- . (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Trad. J. Mellado) (2.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.
- . (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Trad. S. Mastrangelo). (2.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.
- . (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (Trad. G. Palacios). Siglo XXI
- . (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesita reinventarse en cada momento de la historia*. (Trad. T. Arijón). Siglo XXI.

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (Trad. C. Berenguer). Siglo XXI.
- Galeano Londoño, J. R. (2001). Construcción curricular y cotidianidad escolar, [en línea]. *Unipluriversidad*. (1), 1-11.
- Galeano Londoño, J. R. (2011). La promesa de la formación integral en la educación superior: Educar primero a los profesores. En: R. Quiroz y A. Gómez. *Formación ciudadana: Una mirada desde Colombia y México* (pp. 61-68). Universidad de Antioquia y Universidad de Colima.
- Galeano Marín, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano Marín, E. (2021). *Investigación cualitativa: Preguntas inagotables*. Medellín: Universidad de Antioquia. Fondo Editorial FCSH.
- Gaviria Díaz, C. (2015). *¿Cómo educar para la Democracia? Conferencia de Carlos Gaviria Díaz a los maestros del Gimnasio Moderno*. Gimnasio Moderno. [https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris\\_16.pdf](https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_16.pdf).
- . (2020). Ética y Constitución. Conferencia dictada en 1996 en el programa “Martes del Paraninfo” de la Universidad de Antioquia. En: Fundación Universidad de Antioquia. *La voz de Carlos Gaviria Díaz: Textos, conferencias y testimonios* (pp. 97-105). Mesa Estándar.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. (Trad. M. MurUbasart). Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. L. (2011). Ciudadano territorial y formación ciudadana. En: R. Quiroz y A. Gómez. *Formación ciudadana: Una mirada desde Colombia y México*. (pp. 25-42). Universidad de Antioquia y Universidad de Colima.

- Hoyos Vásquez, G. (2000). Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. En: D., Soto Arango y M. Lucena Salmoral (Dir.). *Estudios sobre la universidad latinoamericana: De la colonia al siglo XXI*. (pp. 289-322). Rudecolombia. Colciencias, Ediciones Doce Calles, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Libre de Berlín.
- Hurtado, D. (2015). *Entorno político y gobierno universitario: caracterización y análisis del gobierno universitario de la Universidad de Antioquia*. Instituto de Estudios Políticos.
- Hurtado, D. y Cuartas, D. (2021). *Observatorio de Representación y Participación de la Universidad de Antioquia (ORPUdeA)*. Universidad de Antioquia.
- Hurtado, D., y Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. *Estudios Políticos*, (21), 145-159.
- Jaramillo, L. (2000). *El gobierno escolar: hacia la construcción de comunidades educativas democráticas* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, O. y Quiroz, R. E. (2015). La educación social, dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. En: R. E. Quiroz y M. R. Pulgarín (Comp.). *Educación y ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana*. (pp.109-136). Alfagrama.
- Lijphart, A. (1988). *Democracia en las sociedades plurales: Una investigación comparativa*. (Trad. S. Serdán). Prisma.
- . (1998). *Las democracias contemporáneas*. 3.<sup>a</sup> ed. (Trad. E. de Grau). Ariel.
- López, W. (2013,08,30). Los disensos y los consensos en la construcción de la paz. *Semana*. <http://www.semana.com>.
- Mesa, A., Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior [en línea]. *Unipluriversidad*. 11(1), 1-11.

- Mesquita de Silva, M. C. (2022). *Políticas públicas nacionales de formación de profesores en Brasil*. [Conferencia]. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Montoya, M., Vásquez, A., Montoya, N. (2015). Coexistencia y uso estratégico de los modelos de participación política en los procesos de transformación urbana en Colombia. El caso de Medellín. *Estudios de Derecho*, 72(160), 217-242.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. (Trad. M. Hernández Díaz). Alianza.
- Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea*. (Trad. B. Fernández Aúz y B. Eguibar). 2.<sup>a</sup> ed. Gedisa.
- Ocampo, A., Méndez, S., y Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Univ Psychol*, 7(3), 837-851.
- Patiño Jiménez, O.A. (2017). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales. Análisis de tres instituciones educativas en Medellín y Antioquia* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Quiroz Posada, R.E. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138.
- Ramírez, D. (2018). *Configuración de la red social Facebook como espacio de aparición del ciudadano: caso de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE–*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.
- Rivero, A. (2000). Representación política y participación. En: R. Del Águila. *Manual de Ciencia Política*. (pp. 205-229). 2.<sup>a</sup> ed. Trotta.
- Ross, A. (1989). *¿Por qué democracia?* (Trad. R. J. Vernengo). Centro de Estudios Constitucionales. (Trabajo original publicado en 1952).

- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En: M.A. Navarro. *Educación comparada: Perspectivas y casos*. (pp. 23-51). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Salinas, J. M y López, A. (2010). Educación a distancia en Estados Unidos y Canadá. Una visión descriptiva. En: M. A. Navarro. *Educación comparada: Perspectivas y casos* (pp. 189-218). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Sartori, G. (1987). *Elementos de teoría política*. (Trad. M. L. Morán). Madrid: Alianza.
- . (1994) *¿Qué es la democracia?* (Trad. M. A. González). Altamir.
- . (1999). En defensa de la representación política. *Claves de razón práctica*. (91), 2-6.
- Secretariado para la Evangelización. (2009). *Id y enseñad. Directrices generales para la educación franciscana*.
- Soto, A. M., Miranda, P. y González, J. J. Análisis comparado del financiamiento de la educación superior pública de México y de España. En: M. A. Navarro. *Educación comparada: Perspectivas y casos*. (pp. 133-187). Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trad. E. Zimmerman, trad.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad de Antioquia (2014). Comisión de Formación Ciudadana y Constitucional. Propuesta de Política Universitaria de Formación Ciudadana y Constitucional (Manuscrito no publicado).
- Uprimny, R. (2006). Legitimidad y conveniencia del control constitucional a la economía. En: R. Uprimny, C. Rodríguez y M. García. *¿Justicia para todos? Sistema judicial, derechos sociales y democracia en Colombia*. (pp.147-200). Grupo Editorial Norma.



- Uribe, M. T. (2002). Las promesas incumplidas de la democracia participativa. En: V. M. Moncayo et al., *El debate a la Constitución. Memorias del Seminario de evaluación diez años de la Constitución colombiana*. (pp.191-208). Universidad Nacional de Colombia e ILSA.
- . (2015). Las ciencias sociales: un proyecto de vida. En: Universidad de Antioquia. Oficina de Relaciones Públicas. *La voz dulce de la verdad amarga: Selección de textos*. (pp. 69-78). Editorial L. Vieco S.A.S.
- Uribe, M. T. (Coord.) (1998). *Universidad de Antioquia: Historia y Presencia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valencia, H. (2010). *Cartas de batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Panamericana.
- Zuleta, E. (1998). La participación democrática en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 56(212), 4-9.
- . (1995). La participación democrática y su relación con la educación. En: H. Suárez y A.Valencia (Comp.). *Educación y democracia: un campo de combate*. (pp.74-85). Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- . (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Ariel-Editorial Planeta Colombiana S.A.

### **Bibliografía**

- Alviar García, H., Lemaitre Ripoll, J., Perafán Liévano, B. (Coord.) (2016). *Constitución y democracia en movimiento*. Ediciones Uniandes.
- Bobbio, N. (1993). *Liberalismo y democracia*. (Trad. J. F. Fernández Santillán). Fondo de Cultura Económica.
- Chinchilla Herrera, T. E. (2003). *La mayoría no existe: Reglas cuantitativas de la democracia*. Colección Legado del Saber. Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.

- Dahl, R. A. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*. (Trad. J. Moreno). Tecnos.
- . *La democracia y sus críticos*. (1993). (Trad. L. Wolfson). Paidós.
- Del Águila, R., Vallespín, F., Gabriel, J. A. (2003). *La democracia en sus textos*. Alianza.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). Ediciones Morata.
- Díaz, E. (1992). *Estado de Derecho y sociedad democrática*. Taurus Humanidades, 8 ed.
- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Gedisa.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. (Trad. T. Arijón). Siglo XXI.
- Gaitán Riveros, C.A. (2007). Paulo Freire, una pedagogía del diálogo. En: O. Parra. *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria*. (pp. 17-30). Pontificia Universidad Javeriana.
- García Villegas, M. (1997). *Constitución Política de Colombia comentada por la Comisión Colombiana de Juristas. Título IV. De la participación democrática y de los partidos políticos*. Comisión Colombiana de Juristas.
- Gargarella, R. (2011). *La democracia deliberativa y sus presuntas paradojas*. Cuadernos de Investigación Universidad EAFIT.
- Held, D. (2002). *Modelos de democracia*. (Trad. T. Alberó). Alianza.
- Jiménez, M. A. (Coord.). (2012). *Investigación educativa: Huellas metodológicas*. Nueva Época.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva (Trad. C. M. Rendón y S. Muñoz). *Estudios Políticos*, (15), 81-106.
- Jaramillo, D. A., Mazonett, E. V., Murcia, N. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Kelsen, H. (2009). *Esencia y valor de la democracia*. (Trad. J. L. Requejo Pagés). 2.<sup>a</sup> ed. Oviedo: KRK.

- Lafuente, M. I. (2000). Las ideas filosófico-educativas del positivismo y su influencia en las reformas universitarias en Colombia. En: D., Soto Arango, y M. Lucena Salmoral (Dir.). *Estudios sobre la universidad latinoamericana: De la colonia al siglo XXI*. (pp. 135-158). Rudecolombia. Colciencias, Ediciones Doce Calles, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Libre de Berlín,
- Londoño Agudelo, A. M. (2015). *El pueblo soberano: Un estudio del constitucionalismo fundacionalista y el constitucionalismo democrático*. Universidad de Antioquia.
- Martí, J. L. (2006). *La república deliberativa: Una teoría de la democracia*. Marcial Pons.
- Monereo, J. L. (2013). *Los fundamentos de la democracia: La teoría político-jurídica de Hans Kelsen*. El Viejo Topo.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. (Trad. A. Bixio). Gedisa.
- Nino, C. S. (1997). *La constitución de la democracia deliberativa*. Gedisa.
- Naranjo Giraldo, G. E. (1999). *¿Cómo se forma un público ciudadano? Luchas sociales y memoria urbana en Medellín*. [Tesis de Maestría en Ciencia Política]. Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Políticos.
- Ospina, B. E., Montoya, J. B. (2021). *Propuesta curricular para una educación transformadora: Mirada compleja de las competencias*. Universidad Nacional de Colombia.
- Prado Gutiérrez, P. (2000). El movimiento profesoral en las reformas universitarias en Colombia. En: D., Soto Arango, y M., Lucena Salmoral (Dir.). *Estudios sobre la universidad latinoamericana: De la colonia al siglo XXI*. (pp. 263-273). Rudecolombia. Colciencias, Ediciones Doce Calles, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Libre de Berlín.

Quiroz, R. y Gómez, A. (comp.) (2011). *Formación Ciudadana: Una mirada desde Colombia y México*.  
Universidad de Antioquia y Universidad de Colima.

Velásquez C, F. y González R., E. (2003) *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?*  
Fundación Corona, Fundación Social, Fundación Foro Nacional por Colombia, Corporación  
Región, Corporación Transparencia por Colombia, Corporación Viva la Ciudadanía, Banco  
Mundial, CIDER. Universidad de los Andes, con el apoyo de la Inter American Foundation IAF.

Villasante, T. R. (1995). *Las democracias participativas: de la participación ciudadana a las alternativas  
de sociedad*. Hoac.

### **Normas jurídicas, proyectos y jurisprudencia**

Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional N.º 127*.

Congreso de la República. (1992, 28 de diciembre). Ley 30. *Por la cual se organiza el servicio público de  
la Educación Superior*. Diario Oficial 40700.

Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*.  
Diario Oficial 41214

-. (1994, 9 de mayo). Ley 131. "Por la cual se reglamenta el voto programático y se dictan otras  
disposiciones". Diario Oficial 41.351.

-. (1994, 31 de mayo). Ley 134. "Por la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación  
ciudadana". Diario Oficial 41.373.

-. (1997, 28 de agosto). Ley 403. "Por la cual se establecen estímulos para los sufragantes". Diario Oficial  
43.116.

-. (2002, 31 de mayo). Ley 741. "Por la cual se reforman las Leyes 131 y 134 de 1994, Reglamentarias  
del voto programático". Diario Oficial 44.823.

–. (2003, 18 de noviembre). Ley 850. “Por medio de la cual se reglamentan las veedurías ciudadanas”.

Diario Oficial 45.376.

–. (2015, 6 de julio). Ley 1757. “Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática”. Diario Oficial 49.565.

–. (1992, 11 de agosto). Proyecto de Ley # 92. Senado de la República. *Gaceta del Congreso* N.º 23.

Corte Constitucional. (1994, 21 de enero). Sentencia C-011. (Alejandro Martínez Caballero, M. P.).

–. (1994, 3 de marzo). Sentencia C-089. (Eduardo Cifuentes Muñoz, M. P.).

–. (1994, 14 de abril). Sentencia C-180. (Hernando Herrera Vergara, M. P.).

–. (2002, 12 de marzo). Sentencia C-179. (Gerardo Monroy Cabra, M. P.).

Convención Americana de Derechos Humanos-Pacto de San José de Costa Rica, de noviembre 22 de 1969.

(1973, 5 de febrero). Aprobada mediante Ley 16 de diciembre 30 de 1972. Diario Oficial 33.780.

Declaración Universal de Derechos Humanos de diciembre 10 de 1948. Pacto internacional de derechos

civiles y políticos de diciembre 19 de 1966. (1968, 31 de diciembre). Aprobado mediante Ley 74 de diciembre 26 de 1968. Diario Oficial 32.682.

Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de diciembre 19 de 1966. (1968, 31 de

diciembre). Aprobado mediante Ley 74 de diciembre 26 de 1968. Diario Oficial 32.682.

Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos

económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”, Suscrito en San Salvador el 17 de noviembre de 1988. (1996, 24 de septiembre). Aprobado mediante Ley 319 de septiembre 20 de 1996. Diario Oficial 42.884.

Protocolo facultativo sobre derechos civiles y políticos de diciembre 19 de 1966. (1968, 31 de diciembre).

Aprobado mediante Ley 74 de diciembre 26 de 1968. Diario Oficial 32.682.

Universidad de Antioquia. Consejo Académico. Acuerdo Académico 0014 de 1994. *Por el cual se crea la cátedra Formación Ciudadana y Constitucional.* Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. Consejo Académico. Acuerdo Académico 364 de 2009. *Por el cual se modifica la cátedra Formación Ciudadana y Constitucional.* Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. Consejo Académico. Acuerdo Académico 588 de 2021. *Por el cual se sustituye en su integridad el Acuerdo Académico 364 del 3 de diciembre de 2009 y se regula la Cátedra Formación ciudadana y Constitucional en la Universidad de Antioquia.* Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. Consejo Superior Universitario. Acuerdo Superior 1 de 1994. (marzo 5). *Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia.* Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. Rectoría. Resolución Rectoral 39477. (2014). *Por la cual se adopta el Referente Ético para la Universidad de Antioquia.* Universidad de Antioquia.

### **Cibergrafía**

Arce, R. (2013). La acción dialógica en el pensamiento de Paulo Freire [en línea]. <https://n9.cl/joe1c>

Jaramillo, O. (2011). *La biblioteca pública, lugar para la construcción de ciudadanía: una mirada desde la educación social.* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://n9.cl/ja7s12>

Pagès, J. (2019, 23 de julio). *Seminario Las relaciones entre la investigación, la práctica docente y la formación del profesorado* [video]. <https://n9.cl/fvp8p>

Universidad de Antioquia. Información institucional portal universitario. <https://n9.cl/wq426>

Universidad de Antioquía. Plan de estudios Ingeniería Electrónica. <https://n9.cl/vravr>

Universidad de San Buenaventura. Plan de estudios Licenciatura en Educación Infantil.

<https://cutt.ly/COrSOYN>

Universidad EAFIT. Departamento de Humanidades. Núcleo de Formación Institucional.  
[shorturl.at/DMOY3](http://shorturl.at/DMOY3)

Universidad EAFIT. Plan de estudios Administración de Negocios. <https://onx.la/a577c>

Yirci, R. (2012). Democratic practices in school management and ceocracy. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications – IJONTE*, 3(2), 142-150. <https://cutt.ly/i0rDfRQ>