

Democracia, formación ciudadana y dimensión política del profesor universitario

Recibido: 27 de abril de 2021 • Aprobado: 23 de febrero de 2022
<https://doi.org/10.22395/ojum.v21n45a13>

Carlos Fernando Echeverri-Jiménez

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
carlos.echeverri@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3663-5185>

Ruth Elena Quiroz Posada

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
ruth.quiroz@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2726-8288>

RESUMEN

Este artículo es resultado de un proyecto de investigación en curso, cuyo objetivo es interpretar la formación ciudadana en la educación superior, mediante un análisis comparado en el departamento de Antioquia en los años 1994-2020, para el fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios. Metodológicamente, es una investigación cualitativa, adelanta un estudio comparado en las universidades de Antioquia, Eafit y San Buenaventura, mediante estrategias de recolección de información, tales como, como revisión documental, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con profesores de dichas universidades, incluidos quienes ocupan cargos directivos y algunos estudiantes, con quienes indagamos sobre la formación ciudadana y las prácticas democráticas en el ámbito universitario. El objetivo del artículo es retomar los tres principales referentes teóricos del estudio, el modelo de democracia participativa, la dimensión política del profesor universitario y la distinción entre educación para la ciudadanía y formación ciudadana. El estudio muestra que, más que la perspectiva de educación para la ciudadanía, por su alcance es el enfoque de formación ciudadana el que mejor contribuye a pensar y fortalecer las relaciones democráticas entre profesores y estudiantes, a la vez que posibilita una mejor comprensión de la dimensión social y política del profesor universitario.

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

Democracy, Civic Education and the Political Dimension of the University Professor

ABSTRACT

This paper is the result of an ongoing research project, the objective of which is to interpret citizenship training in higher education, through a comparative analysis in the department of Antioquia between 1994-2020, to contribute to the strengthening of the democratic practices of university professors. Methodologically, it is a qualitative research in which a comparative study is carried out in the universities of Antioquia, EAFIT and San Buenaventura, by means of information collection technique such as documentary review, semi-structured interviews and focus groups with professors from said universities, including those who hold management positions, and some students, with whom we inquired about citizenship training and democratic practices in the university environment. The objective of the paper is to return to the three main theoretical references of the study, the model of participatory democracy, the political dimension of the university professor and the distinction between education for citizenship and citizenship training. The study shows that, more than the perspective of education for citizenship, due to its scope it is the citizen training approach that best contributes to thinking about reinforcement of democratic relationships between professors and students, while allowing a better comprehension of the social and political dimension of university professors.

Keywords: political training; citizenship education; political participation; constitutional law; democracy; academic teaching staff.

Democracia, educação cívica e dimensão política do professor universitário

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa em andamento, cujo objetivo é interpretar a formação cidadã no ensino superior, por meio de uma análise comparativa no Estado de Antioquia nos anos 1994-2020, a fim de contribuir para o fortalecimento das práticas democráticas dos professores universitários. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e um estudo comparativo realizado nas universidades de Antioquia, EAFIT e San Buenaventura, por meio de estratégias de coleta de informações como revisão documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores dessas universidades, incluindo aqueles que ocupam cargos de direção e alguns alunos, com os quais questionamos sobre a formação cidadã e as práticas democráticas no ambiente universitário. O objetivo do artigo é retomar os três principais referenciais teóricos do estudo, o modelo de democracia participativa, a dimensão política do professor universitário e a distinção entre educação para a cidadania e formação cidadã. O estudo mostra que, mais do que a perspectiva da educação para os cidadãos, pela sua abrangência, é a abordagem da formação para a cidadania que melhor contribui para pensar e fortalecer as relações democráticas entre professores e alunos, ao mesmo tempo que possibilita uma melhor compreensão da dimensão social e política do professor universitário.

Palavras-chave: formação política; educação para a cidadania; participação política; direito constitucional; democracia; corpo docente.

INTRODUCCIÓN

"Un pensador crítico es de espíritu abierto ante las nuevas ideas"

(Pagès, 2019)

Este artículo es resultado de un proyecto de investigación en curso, denominado "Prácticas democráticas, profesores universitarios y formación ciudadana: ¿Un relato por contar o una tarea por hacer?", el cual tiene anclajes en el grupo de investigación Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas del Doctorado en Educación¹.

Algunos desafíos actuales que enfrenta la democracia vista como fin, esto es, el ideal de vivir en democracia, ponen de relieve el lugar destacado que ha de cumplir la educación y el profesor universitario que permanentemente se forma, entendiendo las dimensiones jurídica, social y política que la formación ciudadana encierra. En este sentido, Sartori (1987) alude a tres dimensiones de la democracia: como principio de legitimidad, como sistema político y como ideal; señala que la democracia es, antes que nada, un ideal. Ahora bien, el modelo de democracia participativa exige entender que entre la forma extrema de democracia representativa y la forma extrema de democracia directa "hay un *continuum* de formas intermedias [...] lejos de ser incompatibles o excluyentes, vienen a integrarse y complementarse recíprocamente" (Bobbio, 2001, pp. 60-61), dando lugar a variadas prácticas democráticas que se entretejen a partir de las relaciones entre representación, deliberación y participación.

Entendemos 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. 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).

Este proyecto indaga acerca de los procesos de formación ciudadana y las prácticas democráticas en el ámbito universitario, donde hallamos múltiples escenarios, actores y grados de participación, "cada uno de los cuales supone distintos niveles de intervención ciudadana y diversos efectos jurídicos" (Montoya y Villegas, 2021, p. 103), lo cual es coherente con el modelo constitucional adoptado, un modelo en el cual además de la Constitución y las leyes estatutarias sobre participación ciudadana (v.gr. Ley 131, 1994; Ley 134, 1994; Ley 581, 2000; Ley 741, 2002; Ley 850, 2003; Ley 1757, 2015, normas cuyo control previo y automático de constitucionalidad fue efectuado por la Corte Constitucional mediante Sentencias C-011/94 1994; C-180/94,1994; C-371/00, 2000; C-179/02, 2002; C-292/03, 2003; C-150/15, 2015, respectivamente), encontramos

que este entramado jurídico se amplía, al considerar las normas internacionales que regulan derechos civiles y políticos, esenciales para el ejercicio de la democracia, cuya jerarquía normativa evidencia con meridiana claridad Chinchilla (2020), al referirse al bloque de constitucionalidad:

Existen variadas normas extraconstitucionales a las que reconocemos el rango, el valor y la fuerza de la norma fundamental [...] Ante todo, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ratificado por la Ley 74 de 1968, y el Pacto de San José o Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 de la Organización de los Estados Americanos (OEA), ratificado por la Ley 16 de 1972. A ellos cabe agregar los tratados y protocolos del derecho internacional humanitario (DIH) o derecho internacional de los conflictos armados internacionales e internos. (p. 51)

La amplia gama de mecanismos que comprende el modelo de democracia participativa, implica conjugar diversos elementos propios de la democracia representativa, de la democracia deliberativa y de la democracia semi-directa, lo que deja entrever la significación y alcance de dicho modelo; esto responde a una realidad de las sociedades contemporáneas, que es puesta en evidencia por Bobbio, citado por la Corte Constitucional (1994), cuando destaca que:

Las sociedades modernas buscan actualmente los mejores medios para transitar hacia un modelo de organización política en el que la democracia se vuelva más real, la democracia política se extienda a la sociedad y la democracia representativa se complemente con mecanismos de democracia directa [...] aprovechando las virtudes del sistema representativo e incorporando las ventajas de la participación ciudadana, todo lo cual estructura la base del esquema 'democracia participativa'. (Bobbio, citado en Sentencia C-180/94, 1994)

Situados desde ese lugar de enunciación, desarrollamos metodológicamente una investigación cualitativa que adelanta un estudio comparado en tres universidades del departamento de Antioquia: Universidad de Antioquia, Universidad Eafit y Universidad de San Buenaventura, teniendo como objetivo interpretar la formación ciudadana en la educación superior, mediante un análisis comparado en el departamento de Antioquia en los años 1994-2020, para contribuir al fortalecimiento de las prácticas democráticas de los profesores universitarios. Empleamos diversas técnicas de recolección de información que comprende revisión documental, dieciséis entrevistas semi-estructuradas y nueve grupos focales, para un total de cincuenta y cuatro participantes, principalmente profesores universitarios, incluidos quienes ocupan cargos directivos y algunos estudiantes, con quienes indagamos sobre formación ciudadana y prácticas democráticas en el ámbito universitario.

En cuanto a la dimensión temporal, partimos del año 1994 e incluye hasta 2020, en vigencia de la Constitución de 1991, la Ley 30 (1992) sobre educación superior, la Ley general de educación 115 (1994), año en el cual además la Universidad de Antioquia

implementa el curso "Formación Ciudadana y Constitucional", mediante Acuerdo Académico 0014 de 1994, hechos que determinan el punto de partida del estudio, que cubre hasta el año 2020, dada la importancia del incluir el movimiento que tuvo lugar en 2018, cuyas reivindicaciones se enfocaron en el campo de la educación superior, entendiendo además que nuestro objeto de indagación exige tener en cuenta los desafíos que para el campo de la educación, la formación ciudadana y el ejercicio de la democracia nos plantea el 2020 dada la realidad de una pandemia y sus diversas implicaciones en estos campos.

En este sentido, el objetivo del artículo es interpretar la formación ciudadana en la educación superior mediante un estudio comparado en el departamento de Antioquia, lo cual nos conduzca a retomar los tres principales referentes teóricos del estudio, en el primero ya aludimos con Bobbio al modelo de democracia participativa, siendo la democracia el eje transversal del artículo, seguidamente nos ocuparemos de la dimensión política del profesor universitario apoyados en Freire, para luego abordar la distinción entre educación para la ciudadanía y formación ciudadana fundamentados en los desarrollos de nuestra línea doctoral y evidenciando algunos ejemplos derivados de la investigación. Concluimos resaltando que más que la perspectiva de educación para la ciudadanía, por su alcance es el enfoque de formación ciudadana el que mejor contribuye a pensar y fortalecer las relaciones democráticas entre profesores y estudiantes, a la vez que posibilita una mejor comprensión de la dimensión social y política del profesor universitario.

1. PAPEL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SU DIMENSIÓN POLÍTICA: UNA MIRADA DESDE FREIRE

Reflexionar sobre democracia y formación ciudadana, incorporando la dimensión política del profesor universitario, implica asumirlo como un sujeto que no es ajeno a las características, problemáticas y requerimientos propios de su entorno. González y Santisteban (2016) proponen "acercar las cuestiones sociales relevantes al aula de clase, para que la formación ciudadana no aparezca como algo lejano en la teoría y la práctica" (p. 100), con lo cual aluden al contexto como fuente de formación y de acción sociopolítica.

En los últimos años vienen cobrando fuerza, en Colombia y el mundo, una serie de expresiones ciudadanas y movimientos sociales, algunas de cuyas reivindicaciones se vinculan al campo de la educación y ejemplo de ello fue lo sucedido durante el año 2018, cuando estudiantes, profesores y directivos universitarios aunaron esfuerzos para exigir, en el marco de un Estado Social de Derecho, mayor compromiso estatal con la financiación de la educación superior pública, logrando algunos acuerdos con el Gobierno Nacional. Cabe destacar tres elementos relevantes: en primer lugar, allí se vislumbra "la dimensión política del profesor universitario"; en segundo lugar, se configura un auténtico escenario de "formación ciudadana"; en tercer lugar, tal ejercicio

democrático involucra "diversas formas y niveles de participación", en un movimiento cuyos repertorios lograron cautivar amplias franjas de la sociedad, así:

Las plataformas estudiantiles brillaron por lo osado y novedoso de sus actos [...] incluyendo fechas inesperadas como el 31 de octubre con un desfile de disfraces [...] su constancia y lucidez, ganó el apoyo de la opinión, neutralizó o atrajo en su favor a los grandes y pequeños medios de comunicación, y gestó una importante solidaridad. (Atehortúa, 2020, pp. 145-146)

Reconocidos escritores, caricaturistas, cantantes, contribuyeron a crear afecto en la población colombiana "y dificultaron el empleo de adjetivos y señalamientos descalificadores que a menudo se esgrimen contra las movilizaciones sociales en Colombia" (Atehortúa, 2020, p. 147). Con todo, es importante reconocer que la existencia de distintas posiciones, lejos de desdibujar el valor de estos movimientos y espacios democráticos, deben ser entendidas como constitutivos 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. Por supuesto, será crucial que las diferencias logren tramitarse mediante formas pacíficas, donde el diálogo y la argumentación ocupen un lugar privilegiado.

En tal sentido, es bastante ilustrativo el pasaje que encontramos en Freire (2010), cuando evoca al presidente de la asociación de maestros de enseñanza oficial, en huelga y destaca la forma como dicho maestro responde a las críticas de algunos familiares de los estudiantes, quienes, a través de la televisión, les cuestionaban:

Acusaban a los maestros de perjudicar a sus hijos al no cumplir su deber de enseñar, a lo que Gumercindo respondió que la acusación estaba equivocada. Maestras y maestros en huelga, decía él, estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia [...] a través de su testimonio de lucha. (p. 28)

Este pasaje pone 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", que supone una relación horizontal, un proceso dialógico en el cual el profesor universitario, cuando decide "participar", cuando opta por "tomar parte en" esos procesos sociales, culturales y educativos, se forma permanentemente como sujeto político. Se trata de escenarios de participación democrática espontánea, no reglada, bajo la premisa de que es en la esfera de lo societal, un ámbito no formalizado, si se quiere incluso preconstitucional, donde se advierte un mayor dinamismo (Uribe, 2002), donde conjuntamente profesores y estudiantes, al concurrir de manera asidua a estos procesos, fortalecen sus procesos de formación ciudadana, ratificando que "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" (Gutiérrez, 2011, p. 37).

Existen múltiples espacios en los cuales profesores y estudiantes se forman mediante prácticas democráticas que tienen lugar en el aula (cuando profesor y estudiante acuerdan reglas de juego y parámetros sobre el programa o sobre la evaluación del curso, cuando se posibilitan escenarios para dialogar, disentir, argumentar en las temáticas o metodologías planteadas), en 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), pero también por fuera de ella (cuando interactúan con la sociedad mediante actividades de prácticas que implican la vida cotidiana, la proyección y extensión universitaria, cuando cautivan las calles y aportan a las transformaciones sociales que el contexto reclama), ratificando lo que Freire (1999) lúcidamente denominará "la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo [...] El deber de no omitirnos" (p. 78), siendo nuestro propósito ofrecer una reflexión que contribuya a valorar los aportes de Freire en su justa dimensión, lo cual no desconoce la existencia de otras interpretaciones, algunas de ellas incluso antagónicas, lo cual es positivo como de alguna manera lo destaca el propio Freire (2012), quien encuentra:

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)

Esta afirmación de Freire es bastante cercana a aquello que señala Ackerman (2017) al 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. De suerte que se evite la imposición de ideas y se propicie el diálogo, en consonancia con lo expresado por Freire en su conversación con Faundez cuando advierten: "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), idea que encontramos muy potente y de especial relevancia en contextos de conflicto, donde no pocas veces las diferencias han conducido al desconocimiento e incluso eliminación del otro, desde el discurso mismo, como lo evidencia Zuleta (2015) cuando alude a ese "desconocimiento del destinatario, al cual, en última instancia, se le convierte en enemigo cuando no aprueba el discurso" (p. 57), por lo cual este autor habla de la importancia del respeto en la comunicación.

Todos estos aportes confluyen en reivindicar el valor del diálogo, el reconocimiento del otro, y la importancia de conjugar consensos y disensos, posibilitando un enriquecimiento a partir de esas distintas cosmovisiones, asunto que es puesto de relieve por Arce (2013), quien considera revitalizador el legado de Freire respecto al alcance del diálogo, entendido como encuentro que solidariza la reflexión y evita imponer una realidad sobre la otra; un diálogo que propugna por transformarnos

mutuamente y encontrar una nueva realidad, más sostenible y mucho más justa. De este modo, emprender un proceso de formación permanente como profesor universitario, en realidad implica formarnos conjuntamente con el otro, mediante la interacción y el diálogo horizontal, entre profesores, y con los estudiantes, vistos siempre como sujetos, nunca como objetos o receptores pasivos, teniendo en cuenta que “[quien enseña aprende [...] Quien aprende enseña [...] carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje” (Freire, 2012, pp. 25-26), lo que guarda relación con un elemento nuclear y es la crítica de Freire a la concepción bancaria en la cual:

El profesor enseña; los alumnos son enseñados, el profesor lo sabe todo, y los estudiantes no saben nada [...] el profesor habla y los estudiantes escuchan [...] el profesor escoge, impone su opción, los alumnos se someten [...] el profesor es el sujeto del proceso de formación mientras que los alumnos son simples objetos de él. (Freire, citado por Gaitán, 2007, p. 24)

En Freire, la pedagogía del oprimido tiene como correlato el 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”, (Freire, 2005, p. 106) y, por tanto, “configurar con Freire la dimensión política del profesor universitario” no se reduce a postular el deber de tomar posición como educadores, sino que exige armonizar dicho llamado con otro compromiso político, que juzga igualmente relevante y que consiste en 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).

Ese equilibrio presente en Freire, invita a proscribir cualquier utilización de su obra para justificar posturas sectarias. Es importante destacar que este autor establece una distinción entre ser radical y ser sectario, al postular que la radicalización es creadora, por la criticidad que la alimenta; en cambio rehaza la sectarización, dado el fanatismo que la nutre (Freire, 2005). En ese propósito de evitar el sectarismo, Freire tiene la mesura y sensatez necesarias para entender que “[e]star con las bases populares, trabajar con ellas, no significa erigirlas en propietarias de la verdad y de la virtud. Estar con ellas significa respetarlas, aprender con ellas para enseñarles también” (Freire, 1997, p. 158).

Esto resulta crucial en momentos en que en América Latina y el mundo emergen una serie de conflictos sociales, económicos y políticos en medio de lo cual se apela, con cierta frecuencia, a algunos postulados de Freire, que correctamente interpretados ofrecen un aporte académico a los procesos de democratización, en el sentido de contribuir a las transformaciones sociales requeridas, basados en la apertura al diálogo con el otro, entendiendo que “el error, en verdad, no es tener un cierto punto de vista, sino considerarlo absoluto” (Freire, 2012, p. 16), lo que implica recalcar en la

importancia de no considerarse depositario único de la verdad, ya que ese exceso de certeza puede cerrar las puertas a un diálogo más democrático.

Este posicionamiento basado en el pensamiento de Freire, invita a promover prácticas democráticas, que parten del hecho elemental de poner en duda las propias certezas y disponerse a escuchar al otro, sobre la base de asumir que no estamos solos ni somos portadores de una única verdad, sino que participamos de un proceso de formación permanente, siempre inacabado. En esa medida, desde este estudio, los profesores universitarios estamos convocados a sostener un diálogo horizontal con el otro, interacción comunicativa necesaria, puesto que "no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros" (Freire, 2002, p. 112), toda vez que en una pedagogía auténticamente democrática, el profesor no solo educa, sino que "en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando [...] ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen" (Freire, 2005, p. 92).

Este último pasaje nos conduce a examinar la relación entre libertad y autoridad, reflexión de profundo contenido filosófico-político, que Freire traslada al campo de la educación, preservando la coherencia y sistematicidad de su obra, al conseguir que su crítica a los argumentos de autoridad logre compaginar su indeclinable apuesta en favor de la libertad con el reconocimiento de la autoridad: "[y]o 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" (Freire, 2015, pp. 132-133).

De este modo, conscientes de las tensiones que la dinámica social necesariamente encierra, el cuestionamiento de Freire a los "argumentos de autoridad", así como su concepción sobre las relaciones horizontales entre profesor y estudiante, debemos entenderla en su justa dimensión, esto es, como cuestionamiento a la imposición vertical de quien no escucha al otro, como invitación a incentivar las prácticas de naturaleza democrática, pero no como la negación de la importancia de la autoridad, tanto como la libertad. Con gran lucidez dirá Freire (1997) que debemos "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).

2. REFERENTES CONCEPTUALES PARA LA DISCUSIÓN SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En el punto anterior dejamos sentadas algunas premisas encaminadas a configurar la dimensión política del profesor universitario progresista, sustantivamente democrático. Nos detenemos ahora en el quehacer de ese profesor universitario, sujeto llamado a situarse en un contexto, identificar las problemáticas sociales que ameritan ser

intervenidas y crear las condiciones para transformarlas y transformarse, desde el ser y como ciudadano, para contribuir al mejoramiento social.

En tal sentido, la distinción epistemológica entre "Educación para la Ciudadanía" (EpC) y "Formación Ciudadana" (FC), que ha venido desarrollando el doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, línea de Educación en Ciencias Sociales y Humanas, resulta de gran utilidad para establecer un hilo conductor entre el enfoque de FC, la concepción de profesor universitario que a allí subyace y los postulados de Freire, configurando una triada que fundamenta la categoría denominada dimensión política del profesor universitario.

Al respecto, sin que acoja explícitamente en su *corpus* teórico la distinción entre EpC y FC, Giroux (2006) ofrece un ejemplo que resulta de gran utilidad para entender el asunto, cuando evidencia las dificultades que experimenta una maestra de clase media al percibir en el salón de clase un fuerte sexismo por parte de sus estudiantes varones, y en lugar de propiciar un diálogo que permita escuchar de manera más horizontal la manera en que sus estudiantes producen significado, opta por un típico ejercicio de EpC, que genera en ellos un efecto contraproducente, como podrá advertirse a continuación:

La maestra responde presentándoles a los estudiantes una serie de artículos, películas y otros materiales, feministas, que forman parte del plan de estudios [...] los alumnos responden con menosprecio y resistencia. La maestra queda desconcertada al ver que el sexismo de los estudiantes parece atrincherarse aún más [...] asume un discurso de autoridad que les niega a los estudiantes la posibilidad de que 'cuenten' sus propias historias [...] Con ello, las mejores intenciones de la maestra quedan subvertidas a causa del empleo de una pedagogía que forma parte de la lógica muy dominante que ella trata de desafiar. (pp. 248-249)

El ejemplo es demoledor, pues si bien en ningún momento desconoce los fines plausibles que persigue la maestra en su ejercicio de EpC y el talante democrático e igualitario que inspira sus enseñanzas, termina incurriendo de manera inadvertida en una contradicción con dicha perspectiva, riesgo que pudiera atenuarse en una apuesta en pro de la FC, como se deduce de lo expuesto por Benjumea et al. (2011), quienes marcan un contraste entre la EpC, que implica unas relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes y la FC, que parte del principio de isegoría o igualdad de los ciudadanos en los espacios de aparición. Tales autores muestran que esta distinción no es meramente semántica, ni se reduce a que en España se privilegie el uso de EpC y en Argentina y Colombia se hable de FC, sino que se trata de una diferencia epistemológica, en su configuración como campos de conocimiento. En la misma línea, Mesa y Benjumea (2011) definen la EpC de la siguiente forma:

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 el siguiente:

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)

Ahora bien, como correlato de lo anterior, aparecen algunos compromisos, agendas de gran relevancia para el campo de la pedagogía y la didáctica, así como una serie de responsabilidades de gran magnitud para el individuo, como lo dejan ver Quiroz y Jaramillo (2009) cuando puntualizan que "[f]ormar ciudadanos con una clara conciencia, críticos, responsables y participativos ha sido, es y será una necesidad urgente en nuestro contexto social y cultural colombiano" (p. 124). Con apoyo en Savater, las autoras vinculan la FC a "aquel potencial del individuo capaz de argumentar sus demandas, sus deseos y necesidades sociales, pero también capaz de entender el razonamiento de los demás, la diferencia y la disidencia" (Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 131), lo cual permitirá llegar a acuerdos basados en el reconocimiento del otro.

En este sentido, encontramos consonancia con lo planteado por Gaviria (2015), cuando advertía 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), entendiéndolo además que la democracia se construye, no se asume como un dato dado, natural o fortuito, sino vinculado a unos contextos y procesos sociales que la posibilitan, pues como dirá Freire (2015), “[l]a 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” (p. 83).

Al respecto, Díaz y Quiroz (2005) formulan una propuesta pedagógica orientada a la formación integral que parte de reconocer nuestras propias realidades para propiciar cambios en las condiciones concretas de existencia, “con una visión crítica e integradora de la sociedad [...] con una actitud propositiva, comprometidos con la construcción gradual de este cambio” (p. 60). 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).

En tal sentido, 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 conducen 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 en nuestra investigación identifican y que incluyen 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 estudio².

En nuestra investigación logramos evidenciar, a partir de la voz de los propios actores, la riqueza que el concepto de FC encierra, entendiéndolo 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,

² Otros espacios como foros, cátedras abiertas, cursos de extensión, diplomados, semilleros, cine foros, ejercicios de deliberación al interior de organismos colegiados, las formas de representación profesoral y estudiantil, consejos estudiantiles, consultas para elección de directivos, los espacios artísticos y culturales, escenarios de lectura en voz alta, las publicaciones de artículos y reflexiones producidas por los estamentos universitarios, las marchas, la movida universitaria, las colecciones de libros que generan las instituciones y que apuntan a la formación humanista, los colectivos de mujeres, grupos afro, población Lgtbq+, ambientalistas, las unidades de resolución de conflictos, centros de conciliación, los diálogos de cafetería y demás espacios de encuentro, convivencia e interacción diaria entre sujetos.

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). Procedemos al análisis de un par de ejemplos que permitirán ilustrar esas concepciones, FC y EpC.

3. EJEMPLOS E IMPLICACIONES RESPECTO A FORMACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

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 escenario de FC. En primer lugar, se trató de un movimiento en el cual diversos actores como estudiantes, profesores, directivos, entre otros, 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)

En segundo lugar, quienes tomaron parte en este ejercicio de FC, actuaron como precursores, sujetos propositivos, activos, en un ejercicio instituyente más que instituido, planteando 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, logrando atraer cada vez mayores apoyos, 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)

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.

Al respecto, teniendo en cuenta que los aspectos positivos de los procesos de FC son notorios y han sido suficientemente destacados, queremos ahora resaltar los elementos positivos que pudieran estar presentes en un ejercicio de EpC, sin dejar de esbozar algunos interrogantes que nos permitan reflexionar desde y sobre nuestra propia experiencia como profesores universitarios, para lo cual retomaremos 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, citado por Quiroz y Jaramillo, 2009, p. 128)

En la misma línea, Quiroz y Mesa (2011) evidencian que "[d]e 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, descripción de los derechos e instituciones públicas, hasta aquellas que enfatizan en la capacidad de los ciudadanos para tramitar los disensos y realizar proyectos en común.

En nuestra investigación, una apreciable cantidad de profesores universitarios a quienes hemos entrevistado, 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. Es claro en ellos que su propósito de aportar a la construcción de una sociedad democrática, justa, solidaria e inclusiva, 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 de contribuir a la formación de estudiantes para el diálogo, la democracia política, el ejercicio de los derechos y libertades, la participación, el respeto por los derechos del otro, 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:

Enfatizar 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. (Participante I, Grupo Focal Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020)

En 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. (Participante I, Grupo Focal Universidad Eafit, Comunicación personal, 2020)

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” (Participante II, Grupo Focal Universidad Eafit, Comunicación personal, 2020), dejando ver una semejanza con lo expresado por una profesora en 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” (Participante I, Grupo Focal Universidad San Buenaventura, Comunicación personal, 2020). En igual dirección, en 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?” (Participante II, Grupo Focal Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020), 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” (Participante III, Grupo Focal Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020).

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” (Participante I, Entrevista Semiestructurada, Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020); 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 entrono social de las comunidades” (Participante I, Entrevista Semiestructurada, Universidad Eafit, 2020). De 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” (Participante I, Entrevista Semiestructurada, Universidad San Buenaventura, Comunicación personal, 2020).

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, al punto que 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 Constitucional³, 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

³ La Corte Constitucional se ha ocupado de cuestiones relevantes como el aborto, la eutanasia, el matrimonio igualitario, el consumo de dosis personal de droga, los procesos de paz, entre otros.

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 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. (Participante IV, Grupo Focal Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020)

Siendo claro a partir de los documentos analizados, las entrevistas y grupos focales, el pertinente enfoque y 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. A modo de ejemplo, 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" (Participante V, Grupo Focal Universidad de Antioquia, Comunicación personal, 2020). Por supuesto también encontramos 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" (Participante I, Grupo Focal Universidad de San Buenaventura, Comunicación personal, 2020).

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. 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 a nuestro avance investigativo,

debemos 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.

Finalmente, 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, 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 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, ratificando esa dimensión política del profesor universitario?, ¿será que problematizar cada vez con más énfasis las cuestiones socialmente relevantes y de la vida cotidiana nos permitirán 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.

CONCLUSIONES

En el propósito de interpretar la formación ciudadana en la educación superior, el análisis comparado en tres universidades del departamento de Antioquia nos permitió evidenciar los principales esfuerzos desarrollados por las Universidades de Antioquia, Eafit y San Buenaventura durante los años 1994 a 2020, así como la importancia de la vinculación de estos asuntos con el contexto nacional y local, teniendo en cuenta las dimensiones jurídica, social y política que la FC encierra.

Las voces y experiencias de los actores, la concepción sobre el alcance de las prácticas democráticas y los escenarios en que tienen lugar los procesos de FC, nos permiten concluir que más que la perspectiva de EpC, es el enfoque de FC el que mejor contribuye a pensar y fortalecer las prácticas democráticas entre profesores y estudiantes, a la vez que posibilita una mejor comprensión de la dimensión social y política del profesor universitario. Lo anterior también propugna por la fundamentación de un concepto de prácticas democráticas a partir de la experiencia de los procesos de FC en el departamento de Antioquia, que sea acorde al modelo de democracia participativa y que permita dar cuenta de esos distintos niveles de participación que se entretajan a partir de las relaciones entre representación, deliberación y participación.

El ejercicio investigativo permite corroborar la importancia de esas relaciones democráticas entre profesores y estudiantes, lo cual coadyuva a enriquecer y dinamizar los

procesos de FC, 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, reivindicando el lugar de la palabra, de modo que aporten como protagonistas a las principales transformaciones sociales.

REFERENCIAS

- Ackerman, B. (2017). ¿Un neofederalismo? En J. Elster y R. Slagstd (comps.), *Constitucionalismo y democracia* (pp.176-216). Fondo de Cultura Económica.
- Arce, R. (2013, 24 de noviembre). *La acción dialógica en el pensamiento de Paulo Freire*. Servindi. <https://www.servindi.org/actualidad/96723>
- 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.
- Benjumea, M. Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>
- Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Chinchilla, T. E. (2020). *Crítica a la mitología del discurso constitucional*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial n.º 40700. <https://bit.ly/34VIZ6S>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41214. <https://bit.ly/3D1aLuc>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 9 de mayo). *Ley 131 de 1994. Por la cual se reglamenta el voto programático y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 41351. <https://bit.ly/3N2aM5K>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 31 de mayo). *Ley 134 de 1994. Por la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación ciudadana*. Diario Oficial n.º 41373. <https://bit.ly/34QSaUO>
- Congreso de la República de Colombia. (2000, 31 de mayo). *Ley 581 de 2000. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 44026. <https://bit.ly/3qIF2Pf>
- Congreso de la República de Colombia. (2002, 31 de mayo). *Ley 741 de 2002. Por la cual se reforman las Leyes 131 y 134 de 1994, reglamentarias del voto programático*. Diario Oficial n.º 44823. <https://bit.ly/3lktB0f>
- Congreso de la República de Colombia. (2003, 18 de noviembre). *Ley 850 de 2003. Por la cual se reglamentan las veedurías ciudadanas*. Diario Oficial n.º 45376. <https://bit.ly/3ijANPC>
- Congreso de la República de Colombia. (2015, 6 de julio). *Ley 1757 de 2015. Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática*. Diario Oficial n.º 49565. <https://bit.ly/3tnGi6s>

- Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. (1994, 22 de septiembre). *Acuerdo Académico 0014 de 1994. Por el cual se crea la cátedra Formación Ciudadana y Constitucional en la Universidad de Antioquia*. <http://normativa.udea.edu.co/Documentos/Consultar>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 41. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 n.º 21 y 52*. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Corte Constitucional de Colombia. (1994, 21 de enero). Sentencia C-011/94 (Alejandro Martínez Caballero, M.P.). <https://bit.ly/3MVBMUj>
- Corte Constitucional de Colombia. (1994, 14 de abril). Sentencia C-180/94 (Hernando Herrera Vergara, M.P.). <https://bit.ly/3vx1Rmw>
- Corte Constitucional de Colombia. (2000, 29 de marzo). Sentencia C-371/00 (Carlos Gaviria Díaz, M.P.). <https://bit.ly/3qgi7ov>
- Corte Constitucional de Colombia. (2002, 12 de marzo). Sentencia C-179/02 (Marco Gerardo Monroy Cabra, M.P.). <https://bit.ly/3D753XP>
- Corte Constitucional de Colombia. (2003, 8 de abril). Sentencia C-292/03 (Eduardo Montealegre Lynett, M.P.). <https://bit.ly/3tlKGCM>
- Corte Constitucional de Colombia. (2015, 8 de abril). Sentencia C-150/15 (Mauricio González Cuervo, M.P.). <https://bit.ly/3tnXx7z>
- Díaz Monsalve, A. E. y Quiroz Posada, R. E. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesita reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Gaitán Riveros, C. A. (2007). Paulo Freire, una pedagogía del diálogo. En O. Parra (ed.), *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (pp.17-30). Pontificia Universidad Javeriana.
- Gaviria Díaz, C. (2015, 11 de marzo). *¿Cómo educar para la Democracia?* [conferencia]. Escuela de Maestros, Gimnasio Moderno, Bogotá, Colombia. https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_16.pdf
- Gaviria Díaz, C. (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*. Siglo XXI.

- González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://bit.ly/347Vxqc>
- Gutiérrez, A.L. (2011). Ciudadano territorial y formación ciudadana. En R. Quiroz y A. Gómez (comps.), *Formación ciudadana: Una mirada desde Colombia y México* (pp. 25-42). Universidad de Antioquia y Universidad de Colima.
- Jaramillo, O. y Quiroz, R. E. (2015). La educación social, dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. En R. E. Quiroz Posada y M. R. Pulgarín Silva (comps.), *Educación y ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (pp. 109-136). Alfagrama.
- Mesa, A. y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Unipluriversidad*, 11(1), 1-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/10581>
- Montoya, M., Vásquez, A. y 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. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v72n160a09>
- Montoya Giraldo, A. y Villegas Murillo, J. M. (2021). Consultas populares: barreras institucionales y tensiones por la participación local. *Opinión Jurídica*, 20(41), 101-126. <https://doi.org/10.22395/ojum.v20n41a3>
- Ocampo, A., Méndez, S. y Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/395>
- Pagès, J. (2019, 23 de julio). *Las relaciones entre la investigación, la práctica docente y la formación del profesorado* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-8lyF5mcJeQ>
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>
- Quiroz Posada, R. E. y Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Ramírez Gómez, A. A. (2011). Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana. *Opinión Jurídica*, 10(20), 193-203. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/555>
- Sartori, G. (1987). *Elementos de teoría política*. Alianza.
- Uprimny, R. (2006). Legitimidad y conveniencia del control constitucional a la economía. En R. Uprimny, C. Rodríguez, y M. García (eds.), *¿Justicia para todos? Sistema judicial, derechos sociales y democracia en Colombia* (pp.147-200). Grupo Editorial Norma.
- Uribe de Hincapié, M. T. (2002) Las promesas incumplidas de la democracia participativa. En J. A. Suárez (ed.), *El debate a la Constitución* (pp.191-208). Universidad Nacional de Colombia; ILSA.
- Valencia Villa, H. (2010). *Cartas de batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano*. Panamericana.
- Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Editorial Planeta Colombiana S. A.