



RECIBIDO EL 20 DE NOVIEMBRE DE 2018 - ACEPTADO EL 21 DE FEBRERO DE 2019

COMPETENCIAS CIUDADANAS EN SEDES REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE: AVANCES Y DIFICULTADES EN EL PROYECTO DE FORMACIÓN CIUDADANA

CITIZEN COMPETENCES IN REGIONAL HEADQUARTERS OF THE UNIVERSITY OF VALLE: ADVANCES AND DIFFICULTIES IN THE CITIZEN TRAINING PROJECT.

ADOLFO A. ÁLVAREZ R¹
ANGÉLICA VALENCIA SERNA²
HERNEY LÓPEZ³
Universidad Del Valle

REVISTA BOLETIN REDIPE 8 (4) : 44-71 - ABRIL 2019 - ISSN 2256-1536

¹ Economista de la Universidad del Valle. Estudios de posgrado en Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Universidad de Bologna. Experto en Gestión de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Director del Programa Institucional de Paz de la Universidad del Valle. Última publicación *Acuerdos y Construcción de paz en Colombia: retos a la gobernabilidad y la cultura de paz*. Prospectiva N. 24. Cali, .2017. ISSN:0122-1213 –ISSN-e.2389-993X <https://orcid.org/0000-0003-4884-8097> adolfo.alvarez@correounivalle.edu.co

² Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis AmigóEducativa Universidad Antonio Nariño y Magíster en Sociología de la Universidad del Valle. Última publicación *Valencia Serna, Angélica y Vivas Pacheco, Harvy. La apertura para la discusión en clase y su relación con la educación para la ciudadanía*. En *Revista Colombiana de Educación*, número 66. Bogotá, 2014. ISSN: 0120-3916. <https://orcid.org/0000-0003-0924-1671> valseran27@gmail.com

³ Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Última publicación: *Crítica al formalismo de la educación ciudadana en el estado democrático contemporáneo*. (2016.) Tesis de Maestría. [Recurso electrónico – CD]. <https://orcid.org/0000-0003-3533-9285>. herney.lopez@correounivalle.edu.co



Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados del proyecto de Investigación sobre Competencias ciudadanas en estudiantes de las Sedes Regionales de la Universidad del Valle, realizado en el período 2016-2018, enfatizando su significado respecto de la formación ciudadana como reto de las instituciones universitarias y en particular en el actual contexto nacional e internacional en el cual diversos fenómenos políticos y culturales de amplia incidencia cuestionan la solidez de la formación para la ciudadanía y su ejercicio efectivo. Entre esos las capacidades y disposiciones respecto de la vigencia y ejercicio de los derechos humanos, la democracia y la participación, el reconocimiento y respeto de la diversidad, los conflictos y su transformación pacífica, la legalidad y la defensa de lo público; capacidades efectivas de actuación en sociedades que al menos desde los años noventa se propusieron transitar hacia sociedades y estados democráticos. El asunto cobra relevancia además en el contexto de discusión y en general de transformaciones en los proyectos formativos en clave de cultura de paz y de formación de un ciudadano con capacidad crítica.

Palabras clave: formación ciudadana, competencias ciudadanas, evaluación, currículo, educación superior.

Abstract

This article presents the results of the research project on citizenship competencies in students, from the regional headquarters of the Universidad del Valle, carried out in the period 2016-2017, and emphasizing its meaning with respect to citizenship training as a challenge for the institutions and in particular in the current national and international context in which diverse political and cultural phenomena of wide incidence question the solidity of the formation for the citizenship and its effective

exercise. Among these are the capacities and dispositions regarding: the validity and exercise of human rights, democracy and participation, the recognition and respect of diversity, conflicts and their peaceful transformation, legality and the defense of the public; effective capacities for action in societies that, at least since the 1990s, set out to move towards democratic societies and states. The issue is also relevant in the context of discussion and in general of transformations in the training projects in the key of a culture of peace and the formation of a citizen with critical capacity.

Key Words: citizen education, citizen competencies, evaluation, curriculum, higher education.

Formación Ciudadana y Democratización

La formación ciudadana, ha sido un tema recurrente, a nivel nacional y también en el contexto internacional, especialmente desde los años noventa del siglo XX, prolongado en este siglo XXI, en tanto se conecta con cambios y procesos políticos, culturales, tecnológicos y con retos globales. Este propósito de la formación de los estudiantes y los jóvenes en general, se asoció en primera instancia a la oleada democratizadora de los años noventa del siglo XX, en Colombia con el cambio político Constitucional de 1991 y, en el continente, con otros procesos constituyentes y transformaciones políticas que le abrieron paso a una fase de transición, que condujo de las dictaduras militares a la instauración de regímenes políticos democráticos en la mayor parte de los países de la región (Borón, 1995).

En el mismo sentido la caída del muro de Berlín, la Perestroika y los hechos subsiguientes, convirtieron el tema en una cuestión de importancia o interés estratégico en relación con la construcción de una cultura política moderna y democrática; que más allá de la



denominada socialización política o la formación cívica⁴, se direccionaba a forjar cultura política para la democracia, es decir hábitos, valores y habilidades propiamente democráticas. En efecto, en correspondencia con la apertura política y el reto de transitar hacia estados y sociedades democráticas, toma relevancia la educación para la democracia, para la paz, para la participación, los derechos humanos, es decir una educación que permita la construcción de capacidades, disposiciones y hábitos congruentes con la vigencia de la democracia y el ejercicio de una ciudadanía activa.

En síntesis, de la mano de procesos de democratización, se amplió en diversos países de América Latina la exigencia de la educación para la democracia y los derechos humanos, esto además como expresión de una amplia movilización internacional orientada a su defensa y promoción, que llegó a la educación y al currículo (Suárez y Ramírez, 2010, pág. 172-177).

En Colombia, esa perspectiva se estableció no sólo en la Carta Política del 91 a partir de la obligatoriedad de la enseñanza de la Constitución, sino en la construcción de un extenso corpus legislativo y de políticas públicas expresado en diversas leyes relacionadas con la educación en sus diferentes niveles (Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994) y varias normas y decretos reglamentarios que han comprometido a las instituciones escolares (educación básica y media) y también a las instituciones universitarias en la difusión, la promoción y desarrollo de conocimientos, actitudes y capacidades específicas, vinculadas a una cultura política democrática base del ejercicio de la ciudadanía.

4 Ver al respecto Entwistle, H. (1980). *La Educación Política en una democracia*, Madrid, Narcea Ediciones, pág. 16-18. Según Hunthigton, referenciado por Pinker y Muggah, la democracia se ha presentado al menos en tres oleadas y la de los años noventa corresponde a la tercera: "después de la caída del Muro de Berlín y la implosión de la Unión Soviética el número de democracias en todo el mundo se triplicó... en el 2009, había 87 democracias en el mundo". *El Tiempo*, 04-2018 pág5.2

En la educación superior en Colombia fue incentivada por la obligatoriedad de la enseñanza de la Constitución (Ley 30 de 1992, art. 128), que desarrolló el artículo 41 de la Constitución Política. Por otra parte, al calor de hechos que motivan preocupación y debate público, se ha ido ampliando esta normatividad, dominada por una cierta casuística y el afán de "responder" a reclamaciones públicas, cuya eficacia en la perspectiva planteada no es clara ni evidente, no obstante, se trata de instrumentos o enfoques puestos en marcha, que a pesar de sus limitaciones comprometen a las instituciones educativas, como la denominada Cátedra de paz⁵.

No obstante, se asiste especialmente en el presente decenio del siglo XXI al resurgimiento de nuevos nacionalismos y conservadurismos, que ponen en cuestión parte de los ideales democrático-liberales y republicanos, que parecían incuestionables y consolidados. En efecto la crisis y el desmonte progresivo del "Estado de Bienestar"– en Europa y Estados Unidos-, se ha traducido en la restricción de los derechos de ciudadanía y la expansión de fenómenos de exclusión, tanto de inmigrantes, como de grupos nacionales en esos continentes, amplificando con inusitada fuerza el racismo, el sexismo, las expresiones xenofóbicas y diversos fundamentalismos.

Ejemplo de estas transformaciones se encuentran en Europa con los resultados del llamado Brexit, el ascenso de la extrema derecha en Alemania, Francia, Polonia e Italia y en Estados Unidos con la victoria de Trump, o la de Bolsonaro en Brasil (Pinker y Muggah, 2018). Igualmente, desde la perspectiva de proyectos levantados desde la izquierda, otrora emblemáticos (Nicaragua, Venezuela,

5 Nos referimos específicamente a las diversas cátedras y normas para "responder" a problemáticas o contextos concretos, que por medio de decretos y leyes se han enunciado para ser incluidas en los proyectos educativos, la última de esas la denominada Cátedra de paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 20159, Convivencia, Sexualidad, Etnoeducación, etc.



Brasil), tienen en común el cuestionamiento a los procesos de formación de sociedades e instituciones democráticas. Para no ir muy lejos, en Colombia lógicas similares se expresaron con fuerza en los argumentos que promovieron la victoria del NO en el plebiscito en torno al Acuerdo de paz, realizado en octubre de 2016⁶.

El asunto no deja de ser inquietante, pues pone en cuestión la consistencia del desarrollo de culturas y sociedades democráticas, si bien claramente en todos los casos mencionados se ha expresado una verdadera tensión entre posturas ciudadanas defensoras de las libertades y los derechos democráticos, y posturas que retoman valores conservadores contrarios, por ejemplo, al reconocimiento de la diversidad (étnica, de género, etc.), a la equidad y también la solidaridad. En otras palabras, la radicalización política y el retorno de extremismos (de derecha y también de izquierda) reflejan problemáticas y conflictos complejos, de naturaleza política y económica – fenómenos de exclusión-, con sus correlatos culturales y también confrontan a los sistemas educativos y a los educadores y la consistencia de las apuestas y proyectos formativos.

Dicho lo anterior debe recordarse que los procesos formativos están mediados por las diversas matrices políticas, ideológicas y filosóficas, respecto el orden social en general y la democracia en particular, y de ahí se derivan ideales diversos de ciudadanía y de ciudadano (Ovejero, 2008; Mejía Quintana et al, 2005). Por tanto, hablar del ciudadano ideal implica un postulado prescriptivo (un deber ser), que para algunos puede ser “adoctrinante” y demanda poner en discusión la propia concepción o enfoque sobre la democracia y la ciudadanía (Rubio Carracedo, 2007).

Aquí necesariamente hay un espacio para la reflexión, el debate académico, fundamentado

⁶ Los resultados del plebiscito del 2 de octubre de 2016 fueron, por el “NO” 6.424.385 votos (50,23%) y por el “SÍ”: 6.363.989 votos /– el 49,73%.

no sólo respecto de los enfoques teóricos, el paradigma democrático asumido y más en general los enfoques y modelos epistemológicos y pedagógicos de la formación del ciudadano, que de todas formas debería conducir a unos mínimos en cuanto a propósitos y sentidos del proyecto, que además se supone es el tema de propuestas de política pública en el campo. Si bien no es este el objeto de este trabajo, una breve consideración puede ser importante para entender el curso, las especificidades y las dificultades del desarrollo actual del proyecto de formación orientado a una ciudadanía crítica y democrática.

Planteando este asunto en una perspectiva histórica, señala Gabriel Restrepo que “el proyecto político económico de la Independencia fue también un proyecto pedagógico dirigido a la formación del ciudadano como se desprende de los escritos de Simón Rodríguez y Andrés Bello en Venezuela, José Celestino Mutis y Francisco José de Caldas en Colombia y Eugenio Espejo en Ecuador” (Restrepo, 2003, pág. 28). Pero de qué manera y bajo qué enfoques se configuró el proyecto de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XIX y especialmente en el siglo XX, al calor de complejos procesos políticos y culturales. Si bien el cambio constitucional de 1991 implicó un quiebre histórico, en particular respecto de la cultura política y el tipo de formación “cívica” derivada del largo período de vigencia de la Constitución de 1886, es un asunto que como hemos indicado corresponde a otro tipo de trabajo⁷.

⁷ Al respecto hay diversos trabajos, entre otros, uno relevante sobre el siglo XIX, de Loaiza Cano G (2011), *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación, Colombia 1820-1886*. Edic. Universidad Externado 2011, en particular la parte Tercera sobre Sociabilidad, escuela y religión. En relación con parte del siglo XX, Mejía y Restrepo (1997), *Capítulo V Hegemonía y Exclusiones políticas y educativas. Como propuesta de síntesis Martha Cecilia Herrera y otros investigadores de la Universidad Pedagógica analizan los modos en que las ideologías y el modelo educativo están imbricados, enuncian tres concepciones dominantes en la propuesta educativa formal en la Colombia del siglo XX: 1. La educación cívica -bajo un concepto de “ciudadanía liberal”- 2. La cívico-religiosa, la ciudadanía es posterior y subsidiaria de valores comunitarios provenientes de la comunidad católica. 3. La de la ciudadanía crítica.*



Tal vez uno de los aspectos novedosos del cambio constitucional del 91, y de las transformaciones internacionales señaladas, fue el haber colocado en una nueva perspectiva la formación ciudadana. Es decir, en conexión con un ideal democrático que implica entender, la amplia convergencia y conexión entre la vigencia de una sociedad que reconoce y practica el respeto a los derechos humanos, y la institucionalidad democrática (Estado de derecho y Estado social de derecho), conforme lo indicara Estanislao Zuleta, con una sociedad con capacidad de “convivir y vivir productivamente los conflictos, y por tanto de transformarlos por métodos democráticos” (Zuleta, 1995, pág. 40). En otras palabras, implica también conectar la educación ciudadana con la cultura y la educación para la paz, cuyo núcleo también conecta derechos humanos y democracia.

Tal como lo señala Cortina (2002, pág. 76), uno de sus énfasis es la formación para la autonomía (Cortina, 2002, pág. 76), las responsabilidades, los valores y conocimientos propios del ejercicio ciudadano; que incluye la formación de diversas capacidades conectadas con retos actuales que confronta a las propias profesiones y el ser ciudadano. Todo ello relacionado específicamente con la capacidad de reflexión ética, de análisis crítico sobre problemas y situaciones complejas, que implican valoraciones, toma de posiciones y participación responsable congruentes con el ejercicio y el respeto de los derechos humanos, la participación y el compromiso ciudadano, la participación social y comunitaria, la participación política, la defensa y construcción de lo público, la defensa del medio ambiente, la convivencia y el respeto por la diversidad, y en el contexto actual la tramitación pacífica de conflictos y la construcción de paz, entre otras.

Así mismo, implica las capacidades para *(Herrera, et al, Et Alt, 2005), que estaría asociada al nuevo contexto.*

el diálogo, trabajo en equipo, cooperación, transformación pacífica de conflictos y la solución de problemáticas complejas de sobrevivencia y convivencia colectivas. Todo esto, claro, con las herramientas democráticas, es decir con las reglas y regulaciones existentes, la participación, el diálogo y la acción social, la resistencia pacífica y la no violencia. Capacidades que en su conjunto tienen que ver con saber, saber hacer, ser y ejercer la ciudadanía, es decir, el desarrollo de competencias ciudadanas.

Las Competencias Ciudadanas

El tema de las competencias en el ámbito educativo cobró fuerza desde mediados de los años noventa, y en especial en estos dos primeros decenios del siglo XXI. Este enfoque o énfasis propuesto y promovido desde agencias internacionales y también desde las autoridades educativas, viene de la mano de una amplia discusión, relacionada en general con la pertinencia del enfoque de competencias en la educación. Inicialmente con propuestas para la educación básica y media propició un amplio debate en relación con sus fundamentos y propósitos, entre educadores, investigadores y autoridades educativas, visto por muchos educadores como una apuesta puramente instrumental y funcional al sistema económico y como un vaciamiento del ejercicio educativo.

No obstante, para otros hace parte de un replanteamiento necesario de los contenidos y formas de la educación buscando “dar un sentido a los aprendizajes, a la constatación de que el alumno no es un recipiente que el maestro tiene la misión de llenar, sino una persona que construye esos conocimientos en función de lo que él es. Al adoptar una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el “volumen de conocimientos muertos” a favor de “conocimientos vivos”, esos conocimientos tan bien integrados que se les



sigue utilizando y enriqueciendo a lo largo de la vida” (Denyer, 2007).

Sin entrar en la pertinencia ni en la amplitud de este debate, objeto de un estudio de más amplio alcance, debe señalarse que específicamente las competencias ciudadanas han sido objeto de conceptualización y de evaluación en la educación básica y media, tanto nacional como internacionalmente, y han sido objeto de discusiones e investigaciones. En ese sentido debe mencionarse, a nivel latinoamericano, la iniciativa del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas -SREDECC-, propuesta por los Ministerios de Educación de Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay, y República Dominicana y apoyada por el BID, en el año 2007.

Este proyecto tenía como finalidad: **“contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en la región de América Latina a través del fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia.** El propósito específico del proyecto es **la construcción del Sistema Regional de Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC) que apoye el desarrollo de políticas, programas y prácticas educativas en cada uno de los seis países participantes**” (Reimers y Villegas-Reimers, 2011).

En el campo de los proyectos de evaluación de las competencias ciudadanas también se encuentran los tres estudios internacionales sobre educación cívica en los que ha participado Colombia, a saber, el CIVED (*Civic Education Study*) realizado en 1995 y los estudios ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), realizados en ⁸ (1999 y 2016). Estos estudios permitieron, en general, comparar los logros nacionales con estándares internacionales, motivando la reflexión, pues

⁸ Encuesta de educación cívica, en inglés *Civic Education Survey (CivEd)*

los resultados arrojaron que los conocimientos ciudadanos de nuestros estudiantes eran bajos en contraste con la alta disposición actitudinal de nuestros jóvenes para actuar moral y políticamente (MEN e ICFES, 2006). Mucho corazón y poca cabeza para los juicios de ámbito público. Lamentablemente, estos estudios cuentan con muy pocos análisis en el ámbito nacional, concentrándose fundamentalmente en las publicaciones del ICFES (al respecto pueden verse Rodríguez, 1998; Rodríguez, 1999; MEN e ICFES, 2006; ICFES, 2011; Valencia, 2011; Vivas y Valencia, 2011; Valencia, 2013; Valencia y Vivas, 2014; ICFES, 2017).

Además la nueva manera como se estaban promoviendo los aprendizajes en el mundo ya no estaban haciendo énfasis en los contenidos de las áreas tradicionales, sino en el desarrollo de las capacidades y habilidades que una persona puede y debe desarrollar ante situaciones inesperadas de un mundo exigente y cambiante, resultado de la aceptación por el espectro académico de las investigaciones acerca de la inteligencias múltiples que hacen parte del contexto de introducción del enfoque de competencias en la educación en Colombia y más recientemente a estándares de competencia.

En síntesis, las competencias ciudadanas, como ya se indicó atrás, están vinculadas o conectadas con dos cuestiones generales: en primer lugar, con el propósito de la formación para la democracia y la ciudadanía, la construcción de una cultura política moderna y democrática, entendida como hábitos, prácticas, valores y habilidades democráticos. En segundo lugar, con el tema de las competencias como enfoque pedagógico y educativo, a través del cual se expresa un “saber-hacer”, en este caso precisamente en relación con la democracia y la cultura que ella implica.

En Colombia hay variados conceptos acerca



de lo que es una competencia, unos señalan que es saber hacer en contexto, otros que son las capacidades puestas en acción mediante determinados desempeños o acciones, también que adquirir una competencia es, sencillamente “aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo” y así sucesivamente se refieren al paso de la teoría a la acción o a la comprensión, que arroja a las competencias llamadas básicas (interpretativas, argumentativas y propositivas).

En términos generales, de acuerdo con Carlos Vasco, citado por Ruiz y Chaux, “una competencia puede describirse brevemente como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron; pero estas descripciones dejan por fuera aspectos tan importantes como el monitoreo de la propia actividad, la comprensión del sentido que tienen de las razones para llevarla a cabo y de sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Por eso una competencia puede describirse más precisamente como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (Ruiz y Chaux, 2005).

Por tanto, el enfoque de competencias puede entenderse como una forma de “dar un sentido a los aprendizajes” y de contrastar los objetivos y proyectos formativos, con su capacidad transformadora, de operar como herramienta para pensar, reflexionar y actuar en determinados contextos y a partir de determinados “conocimientos”. En este sentido, como señalan Ruiz y Chaux, “Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica en el ejercicio de la ciudadanía. La acción ciudadana (ejercida

de manera autónoma y no por imposición de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias” (Ruiz y Chaux, 2005).

Estudiar y evaluar las competencias ciudadanas podría entenderse como una forma de abordar el estado de la formación para la ciudadanía y la democracia, en un determinado momento, contexto o grupo. Esto le da una particular relevancia en el contexto colombiano y específicamente respecto de los estudiantes universitarios (y los jóvenes en general), dada la preocupación por la contradicción entre los enunciados y postulados democráticos que abundan en las intencionalidades y proyectos formativos y la presencia cuando no la prevalencia de valores, actitudes y prácticas contrarias a los valores y principios democráticos.

En particular respecto de la educación superior, en desarrollo de la Ley 1324 de 2009, que estableció el examen de Estado para la educación superior, se introdujo el componente de Competencias Ciudadanas (CC) en las Pruebas Saber Pro, como prueba general y obligatoria para todos los estudiantes próximos a graduarse de la educación superior, que tendrán una vigencia de por lo menos doce años y “una vez sea adoptado de manera definitiva cada módulo de los exámenes será posible generar resultados comparables” (ICFES, 2018, pág. 10).

Se trata por tanto de un referente obligado para todas las IES y los futuros profesionales, pero no hay ejercicios sistemáticos de discusión de los resultados de las evaluaciones ni a nivel global, ni de las mismas IES, en particular en el componente de competencias ciudadanas.



En efecto, no existe propiamente un balance sobre los enfoques y los énfasis de la formación ciudadana y particularmente en competencias ciudadanas en las IES, y muchos menos ejercicios de tipo evaluativo sobre resultados y logros. Esto probablemente se relaciona con que el asunto hace parte de las apuestas educativas generales, definidas en el marco de la autonomía de las IES y también de que se trata de un asunto que toca en forma directa la libertad de cátedra, que supone enfoques y énfasis diversos.

No obstante, se evidencia el interés y la preocupación por el tema, lo que se expresa en las políticas y diseños curriculares, que le dan importancia a la formación integral, también a la formación crítica y en algunos casos explícitamente a la formación ciudadana, con caminos y estrategias diversas en las universidades públicas y privadas, que no obstante supone unos mínimos comunes⁹. Incluso en la coyuntura reciente, en el contexto de la negociación y la posterior firma de los Acuerdos entre el Gobierno y la antigua FARC, el tema parece tomar un nuevo aire y énfasis al calor del debate sobre la cátedra de paz¹⁰.

La Formación Ciudadana como apuesta de la Universidad del Valle

En el caso particular de la Universidad del Valle, es pertinente señalar que la preocupación

⁹ En el mes de marzo de 2014, el Consejo de Rectores de ASCUN, en propuesta a los candidatos para el período 2014-2018, enuncia *El desarrollo humano sostenible y la transformación social como finalidad de la educación superior..... promotora de nuevas perspectivas de gobernabilidad democrática de equidad, participación... que promueva y fortalezca la ciudadanía y el pensamiento crítico*. Esto no resuelve el asunto de los diversos enfoques y apuestas presentes en el amplio universo de las IES del país. ASCUN (2014). Disponible en ASCUN (2014) <https://ascun.org.co/uploads/default/publications/694bdb01628f3eec1dc37a489c440b6f.pdf>.

¹⁰ En febrero de 2016, los rectores de las Universidades públicas produjeron el decálogo, en el que plantean en el punto seis la promoción de la cultura de paz y en el ocho la formación de ciudadanos críticos y participativos. (<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-357788.html>)

primero por la formación integral y en segundo lugar por la formación ciudadana ha estado presente, en consonancia con coyunturas y transformaciones externas y dinámicas internas, en los últimos treinta años y que ha sido objeto de las definiciones misionales de la Universidad y también de la política curricular¹¹. En estos documentos se enuncia en primer lugar como propósito y como principio “la formación integral orientada al logro de la autonomía personal, con base en el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano..., el respeto y la prevalencia del interés general sobre el particular y el interés público sobre el privado..., el respeto por las diferencias y la pluralidad, el compromiso con la democracia, la defensa y la promoción de los derechos humanos..., la búsqueda de la paz y la promoción de las obligaciones y deberes ciudadanos” (Universidad del Valle, 2015, pág. 14-15).

Es en el contexto de una nueva coyuntura de discusión de la política curricular y del alcance de la dimensión regional de la Universidad, en cuyo desarrollo ha cobrado importancia el sistema de sedes regionales, que se propuso la realización del ejercicio de evaluación de las competencias ciudadanas y en general del proyecto de formación ciudadana desarrollado en aquellas. En efecto, la Universidad cuenta con nueve sedes regionales, ocho de las cuales abarcan todas las subregiones del departamento del Valle y una el norte del departamento del Cauca.

Así, este Sistema de Regionalización se convierte en un proyecto de inclusión educativa y de desarrollo local, cuyos logros educativos y sociales han sido reconocidos y han servido

¹¹ El tema ha sido objeto de la política curricular de la Universidad, desde los años 80, pero se hizo explícito en los años 90, con los Acuerdos 002 y 003 del Consejo Superior de 1993, reformados en el contexto de la profunda crisis de la Universidad de finales de los años noventa y en el Acuerdo 009 de 2000 y en el año 2015, por el Acuerdo 025, resultado de un largo proceso de “recreación y renovación de la política curricular”, que ha sido objeto de sistematización en la institución (Valencia et al, 2013).



de punto de referencia para otros proyectos de regionalización de la educación superior tanto pública como privada. (Álvarez, 2014; Univalle, 2015). Por tanto, si bien el proyecto se vincula con una dinámica interna, tiene interés en una perspectiva más amplia, relacionada precisamente con la necesaria discusión sobre los proyectos formativos específicamente respecto del propósito de formación ciudadana en las universidades. Si bien se trata de un estudio del todo exploratorio, desarrollado en el período 2016-2018, se espera aportar a esta reflexión no sólo en el ámbito de la Universidad del Valle, sino más allá de ella.

Para su realización se propuso una metodología de investigación mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Así, se diseñó una prueba en competencias ciudadanas (estructurada en dos partes, la primera de conocimientos y la segunda sobre actitudes) y se elaboró el análisis documental sobre las políticas de formación y los programas académicos, además de talleres con docentes, que favorecieran una perspectiva amplia del estudio y una estrategia de triangulación en el abordaje del objeto propuesto.

Para realizar el análisis y la revisión de los objetivos de los programas académicos, se agruparon de acuerdo con la relativa afinidad disciplinaria o profesional en tres grupos de programas, el Grupo Uno (SCL) constituido por programas del área de humanidades (pedagogía, así como disciplinas de las ciencias sociales y humanas y la pedagogía)¹², en los cuales se esperaba que el tema de la formación ciudadana tenga importancia o algún grado de relevancia. En segundo lugar programas profesionales del área de administración, denominado Grupo Dos (PAI)¹³; en este caso

¹² Grupo Uno: Trabajo Social y, Licenciaturas en: Literatura, Educación física y deportes, Historia, Educación básica con énfasis en matemáticas y en ciencias naturales y educación ambiental y en educación física y deportes.

¹³ Grupo Dos: Contaduría Pública, Administración de Empresas e Ingeniería Industrial.

se trata de programas relacionados con las ciencias de la administración y la ingeniería, con el mundo de las organizaciones y las empresas, de carácter más instrumental y en los cuales la formación ciudadana, en principio, no tendría relevancia explícita, no obstante la pertinencia en la perspectiva de conceptos como responsabilidad social, sostenibilidad y ética de lo público (Administración y Contaduría). El Grupo tres incluye algunas tecnologías¹⁴ con propósitos formativos orientados al saber hacer, que en principio dan poca cabida a la formación ciudadana. En lo sucesivo, para efectos del análisis de resultados, haremos referencia a estos tres grupos.

Partiendo de estos supuestos se procedió a revisar los currículos de los tres grupos de programas, en la perspectiva de la formación ciudadana y respecto de las dimensiones vinculadas igualmente con el enfoque de competencias ciudadanas: Convivencia y Paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Ruiz y Chau, 2005), abarcando el tema de la ética y la defensa de lo público, como cuestión central en el contexto colombiano.

En la revisión de los programas académicos seleccionados se observó que la formación ciudadana y/o en competencias ciudadanas, como propósito y la inclusión de asignaturas y actividades pertinentes, se hace más explícito en los programas académicos de las Humanidades y ciencias sociales (grupo Uno)¹⁵, en forma tangencial, en las profesionales (grupo Dos)¹⁶ y

¹⁴ Grupo Tres: Tecnología Tecnologías en Alimentos y la Tecnología de Sistemas de Información, ofrecido en nueve Sedes.

¹⁵ Cursos de Constitución Política, Derechos Humanos, y participación, Problemas colombianos, Medio Ambiente y Derechos Humanos, abordan no sólo problemáticas vinculadas con la vigencia de la democracia y los derechos humanos, sino también con instrumentos de protección, el reconocimiento de la diversidad, los temas de género y la defensa del medio ambiente y la sostenibilidad.

¹⁶ Constitución Política, Problemas Colombianos, Introducción a la Ética, Doctrinas Políticas, Toma de Decisiones y Negociación, Organización y Medio Ambiente, Ética, Moral y Fe Pública, Participación Ciudadana y Control



no aparece en las tecnológicas (grupo Tres)¹⁷.

Como síntesis se confirmó la hipótesis inicial respecto de que la agrupación de programas realizada, verificando la existencia de un gradiente de importancia relativa de los temas de ciudadanía, que va de los programas del grupo uno, con una mayor intencionalidad en la formación ciudadana, a los programas del grupo dos, donde esa intencionalidad es apenas enunciada y los del grupo tres donde no aparece. Esto plantea un primer punto sobre la relación entre campos disciplinares y/o profesionales, con la mayor o menor compenetración con la formación ciudadana. En el mismo sentido debería esperarse en principio logros diversos y con algún nivel de significancia en formación ciudadana y/o en competencias ciudadanas, en correspondencia con la mayor o menor importancia del tema en los currículos de los tres grupos de programas.

Un segundo resultado de esta revisión fue evidenciar la distancia entre las definiciones institucionales y de política curricular respecto de los programas de formación concretos, en particular la dificultad de traducir en forma precisa y sistemática el propósito de formación ciudadana en la estructuración de los programas y los currículos, en las asignaturas y actividades concretas, en tanto se diluye en los propósitos formativos y en las exigencias de las disciplinas y profesiones. Precisamente el contexto de transformación curricular plantea la relevancia de esta discusión, por un lado, respecto a enunciados formativos, la estructuración de los currículos (ciclo básico y de formación general) y el diseño de actividades (del currículo formal y no formal) orientadas a la formación ciudadana; y por otro, la relevancia que le asignan los docentes, los enfoques conceptuales,

epistemológicos y pedagógicos, desde los cuales asumen y desarrollan ese propósito¹⁸, que implica además la generación de diversos momentos y espacios formativos para y con los estudiantes.

Retomando el asunto en discusión, y específicamente el del tipo de asignaturas planteadas para el desarrollo de ese propósito, se preguntó a los estudiantes por las asignaturas que reconocen o relacionan con su formación ciudadana. Los resultados (ver Tabla 1) muestran una gama variada: solo los estudiantes del Grupo Dos le dan relativa relevancia a asignaturas que parecen converger directamente con el propósito de formación ciudadana (constitución política, democracia, derechos humanos); en segundo lugar, cursos del área de problemas colombianos (instituciones, asuntos ambientales). En cambio, los estudiantes del Grupo Uno les asigna más importancia a asignaturas de tipo epistemológico (metodología de investigación, introducción a las ciencias sociales) o la simple lectura (lecto-escritura), reflejando que el asunto parece relacionarse con la idea de análisis crítico. Los estudiantes del Grupo Tres les asignan la primera importancia a cursos del área científica y tecnológica (“introducción a la tecnología”, hasta cálculo, matemáticas o estadística).

Social e Introducción al Derecho y en este caso aparece además el tema de la solución pacífica de conflictos y la ética de lo público.

¹⁷ Se reduce al curso de Constitución Política o su equivalente.

¹⁸ *Un asunto que puede estar en la base de esta situación es la forma de operación de los programas en las Sedes, la relativa dependencia del “proyecto central” y el hecho de que si bien se dan procesos de autoevaluación el tema específico no ocupa un espacio en esos procesos, pues se centra más en los propósitos de formación disciplinar y profesional.*



Tabla 1. Tipo de asignaturas identificadas por los estudiantes con la formación ciudadana

Grupos de Asignaturas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total general
Área Administrativa	2,6	19,5	5,	9,1
Ciencia y Tecnología	6,8	9,7	44,4	19,2
Constitución y Derecho	7,7	27,4	24,2	19,5
Desarrollo personal	13,7	4,4	6,1	8,2
Epistemológicas	62,4	19,5	12,1	32,5
Problemas Colombianos	6,8	19,5	8,1	11,5
Total general	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Llama la atención en primer lugar la dispersión de signaturas indicadas, lo que expresa que los estudiantes no identifican un tipo específico como relevante para la formación ciudadana y en competencias ciudadanas. Esto aparentemente va en contravía de la hipótesis o supuesto previo en el sentido de que por ejemplo las asignaturas del Área de Constitución y de problemas colombianos tienen una relación amplia y positiva directa con la formación en competencias ciudadanas, que conforme las respuestas sólo son reconocidas como importantes por los programas del Grupo Dos.

Los resultados indican en cambio la tendencia a que una parte importante de los estudiantes encuentren en asignaturas propias de sus carreras las que más aportan a su formación en competencias ciudadanas. En resumen, en su conjunto los estudiantes le asignan más importancia a las de tipo epistemológico, esto por el peso del Grupo Uno; en segundo lugar, las del área de constitución y derecho, y en tercero las de tecnología, en este caso por el peso que le asignan los estudiantes de los programas tecnológicos. Estos resultados plantean la relevancia de una estrategia de transversalización de la formación en

competencias y para la ciudadanía.

Estas respuestas deben entenderse como puramente indicativa y de ninguna forma explicativa de las asignaturas que realmente forman las competencias ciudadanas en los estudiantes y simplemente indican una percepción o tal vez una apreciación sobre posibles vínculos, pero también expresan intereses e inquietudes de los estudiantes. Además, como se muestran en los resultados del índice construido con la prueba de conocimientos, resultan ser bajos, y en el caso de los programas de ciencias sociales y licenciaturas (Grupo Uno), que muestran un mejor resultado relativo, las asignaturas señaladas son de tipo epistemológico (Investigación, lectura crítica, etc.) y en segundo lugar las de desarrollo personal. De todas formas, como veremos adelante, en general los estudiantes que respondieron la prueba muestran falencias y vacíos conceptuales en varias áreas vinculadas precisamente con los cursos que por su temática están más asociados al campo de la formación ciudadana, tales como Constitución Política, Derechos humanos, Participación, entre otros.

Podría arriesgarse como hipótesis que los proyectos formativos de los programas responden en gran medida a las apuestas



específicas de las áreas académicas, disciplinarias y profesionales, y el propósito de formación ciudadana contemplado en el Acuerdo 009 de 2000, en el Proyecto institucional y el Estatuto General de la Universidad, quedó en un plano secundario y casi instrumental, en los programas concretos, amarrado de una parte a algunas asignaturas – currículo expreso – y a experiencias extracurriculares de la vida universitaria, que se desarrollan en las Sedes, como parte de dinámicas extracurriculares.

Logros en Competencias ciudadanas: Avances y dificultades

El siguiente objetivo del estudio tiene que ver con los logros en competencias encontrados en los estudiantes de esos tres tipos de programas, para lo cual se diseñó una prueba en competencias ciudadanas¹⁹ estructurada en dos partes:

1. Conocimientos con enfoque problematizador²⁰ alrededor de temas como Estado de Derecho, democracia, política, democracia participativa, instrumentos de protección de derechos, reconocimiento de derechos, diversidad y medio ambiente. Como síntesis del resultado obtenido en las respuestas se construyó un Índice promedio de Conocimientos en esas Competencias Ciudadanas seleccionadas, calculado para los tres grupos de programas, que permite comparar y contrastar los logros relativos en conocimientos.

2. La segunda parte de la prueba se orientó a evaluar actitudes y disposiciones prácticas,

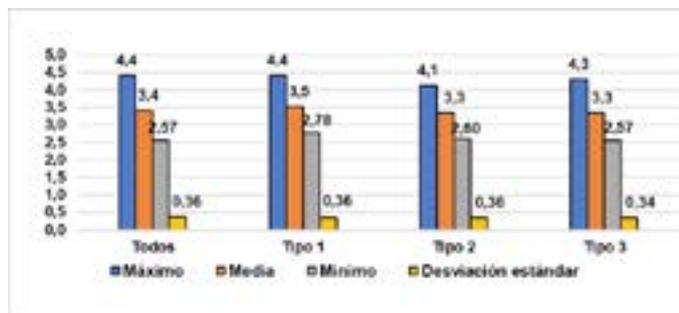
¹⁹ Algunas de las preguntas utilizadas en la prueba se basaron en las publicadas por las pruebas nacionales (Saber Pro, Icfes) como internacionales (Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía, ICCS), y la mayoría fueron preparadas por el equipo de investigadores.

²⁰ Este enfoque responde precisamente a la idea de que un aspecto del desarrollo de competencias ciudadanas se asocia a la interpretación de problemáticas complejas y también a la misma idea de complejidad. (Chaux, E., Lleras, J. y AM Velásquez, A., 2004). (2012) *Competencias Ciudadanas: los estándares al aula*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes, pág. 119 y 120.

en esta parte se evaluaron: competencias participativas, reconocimiento de la diversidad, recursos de acción, conflicto y convivencia, Acuerdos de paz, Ética de lo público, impuestos y legalidad, además de percepciones frente al Acuerdo de paz²¹.

El componente de conocimiento evaluado se resume en la Gráfica 1. Al respecto se puede afirmar que el resultado promedio es apenas aceptable (índice promedio 3,4), pero por tipos de programas, los mejores logros se dieron en el Grupo Uno, asunto que es coherente y corresponde con el mayor peso relativo del “propósito de formación ciudadana” en los perfiles y las mallas curriculares de ese Grupo de programas.

Gráfica 1. Índice de conocimientos en competencias ciudadanas por tipo de programas en estudiantes de sedes regionales



Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Los programas de los Grupos Dos-Administración e Ingenierías- y Tres -Tecnologías- tienen resultados promedios similares, no obstante, la nota máxima y la mínima corresponde a las tecnologías, lo que sugiere que los perfiles, objetivos formativos enunciados y las asignaturas de las mallas curriculares orientadas a la

²¹ Conformada por siete preguntas construidas bajo la técnica de escala Likert, que buscaban medir la actitud o la disposición a actuar de los estudiantes respecto a las situaciones planteadas alrededor de los temas enunciados.



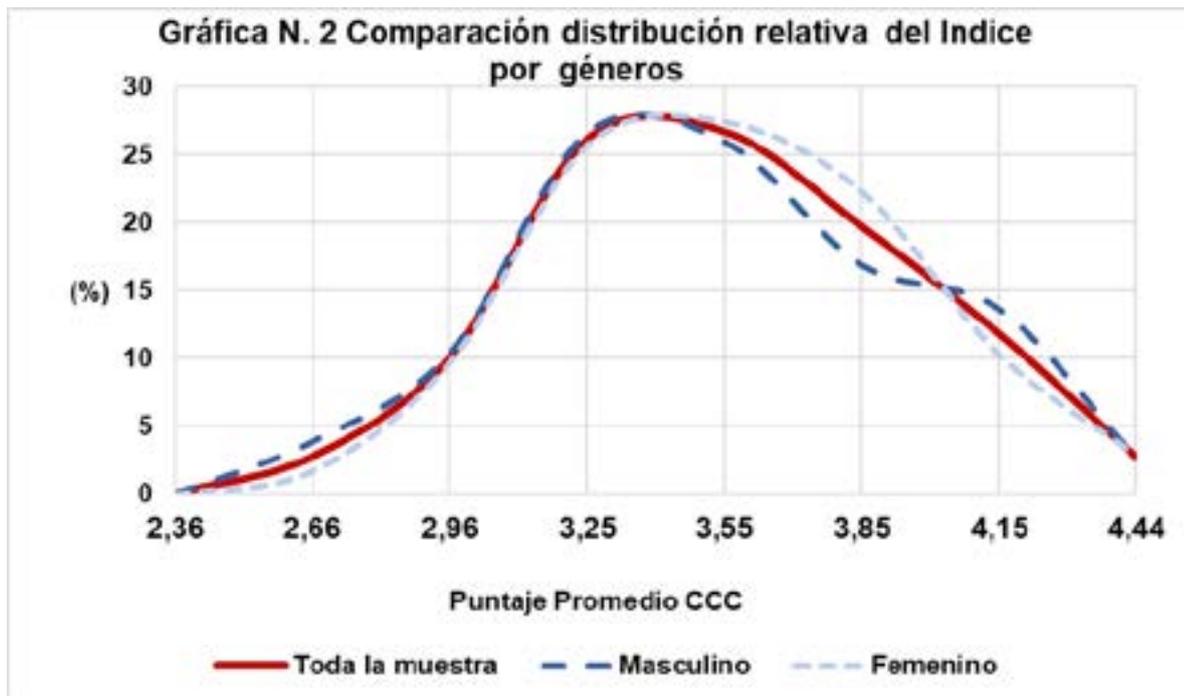
formación ciudadana, no marcan diferencias en logros en conocimientos entre estos dos Grupos. En efecto, entre el Grupo Dos y el Grupo Tres, 3, el énfasis del currículo, en favor del Grupo Dos, no se traduce en resultados relativos en los que se marquen diferencias importantes, conforme se evidenció en el análisis de los programas.

El asunto es relevante, pues indicaría que con la excepción del Grupo Uno, hay una muy baja relación entre el currículo establecido (objetivos, perfiles y asignaturas) y los resultados en conocimiento de áreas constitutivas de competencias ciudadanas.

Resultados similares por género

Un hecho significativo respecto de toda la prueba es el resultado similar para hombres

y mujeres (en la media, la nota máxima y la mínima), como se ve en la gráfica de distribución de resultados; también es similar en cuanto a los semestres cursados. En el primer caso indica que el nivel de conocimientos y los resultados no son modificados o afectados por la condición de género y que el nivel de “logro” es uniforme para todos los estudiantes con independencia del avance en su formación. Resultados que son similares a otros estudios. No obstante, hay una pequeña proporción mayor de hombres respecto al de mujeres con índice menor a 3 y simultáneamente una mayor de hombres con índice superior a 4.



Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

De igual forma, el hecho de que no hay una variación en el resultado conforme al semestre cursado reitera la baja relación entre la

trayectoria curricular del estudiante y el nivel alcanzado en conocimientos en las dimensiones evaluadas.



En el componente de conocimientos vale la pena referirse de una parte a los temas en los cuales el resultado promedio es bajo y en cambio donde se muestra un resultado promedio más alto. Los aspectos con menor proporción de respuestas total o parcialmente acertadas fueron los relacionados con: Estado de derecho (48,3%), Recursos de intervención (46,5%), las formas de la democracia participativa (35,9%), relación entre Estado, sociedad civil y sociedad política (44,3%). En este último llama la atención que cerca del 56% considera que el Estado “incluye a todos: sociedad política y sociedad civil”²².

Los aspectos con una proporción más alta de respuestas total o parcialmente acertadas se refirieron a: función de la Procuraduría General (80%), protección del medio ambiente (73%), Ética de lo público (72,4%), Reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo (71,7%), papel de los órganos de control (65%), la descentralización (57,1%), el concepto de Estado social de derecho (55,6%) y respuesta a la violencia de género (55,3%)²³. En estos últimos tres, no obstante que la mayoría expresa apropiación de conceptos, una proporción no despreciable de estudiantes expresan desconocimiento o conceptos imprecisos.

En general podría afirmarse que los resultados de conocimiento muestran conceptos parciales, incompletos y en varios aspectos distantes de las categorías más precisas que fundamentan y desarrollan conocimientos vinculados con las competencias evaluadas. En este caso se plantea la discusión sobre el hecho de que en este tipo de pruebas se ponen en juego, fuera de los conocimientos, la capacidad de lectura crítica y de interpretación de afirmaciones, precisamente propio de las llamadas competencias problematizadoras (De Zubiría,

2016). Por cuanto la prueba incluía afirmaciones sobre las cuales los estudiantes debían producir interpretaciones y a partir de conceptos previos seleccionar una alternativa.

Resultados positivos en actitudes

El segundo componente de la prueba se orientó a evaluar actitudes- en las siguientes dimensiones de competencias planteadas²⁴: competencia participativa, reconocimiento de la diversidad, recursos de acción, conflictos y convivencia, Acuerdos de paz, Impuestos y Legalidad. Como resumen de las actitudes evaluadas se construyó el Índice de Actitudes en CC (IACC)

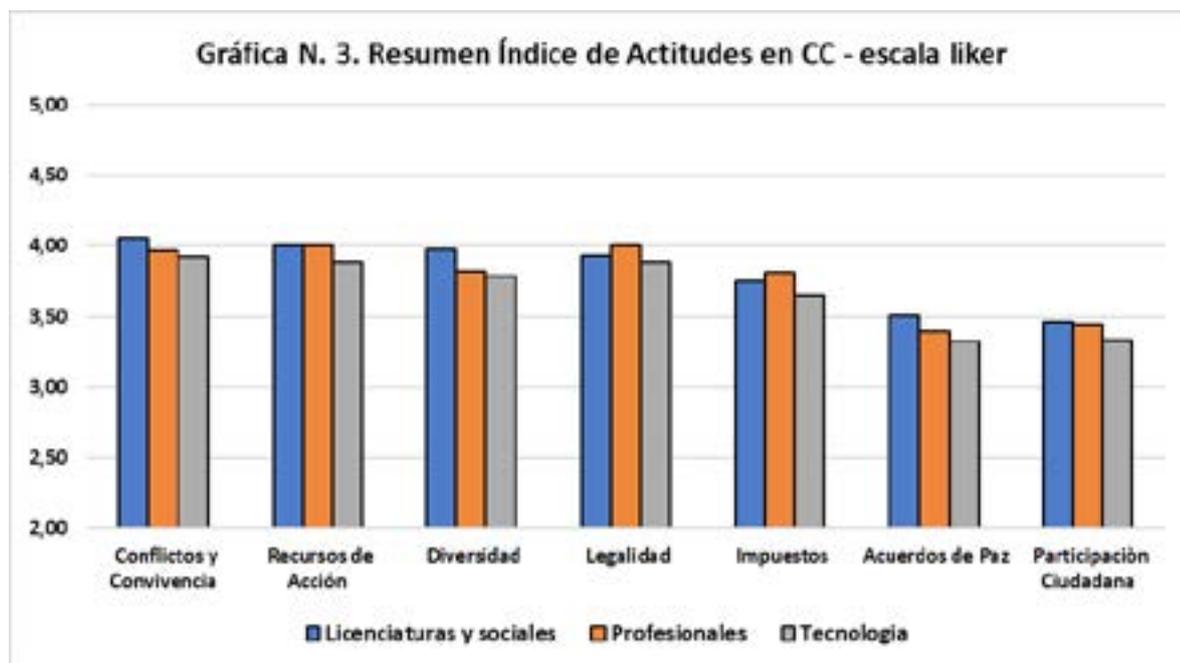
Como síntesis del resultado presentado en este componente, los Grupos 1 y 2, tienen en promedio resultados cercanos en el IACC y, en promedio mejores que los resultados obtenidos en el Índice de Conocimientos. En el caso del Grupo tres – tecnologías – también se dan resultados mejores en actitudes respecto de los de conocimientos.

Hay algunas variaciones por componente de competencia evaluada, por ejemplo, en el reconocimiento de la diversidad el Grupo1 tiene un resultado por encima de los demás y también en la transformación pacífica de conflictos. El Índice más bajo para todos se da en la competencia participativa, precisamente una de las dimensiones con menores logros en conocimiento. En este componente los resultados más bajos del índice de actitud se expresan en componentes que demandan disposición hacia el “hacer”, por ejemplo “realizar ejercicios de veeduría o participar en proyectos y trabajos comunitarios”.

²² La prueba se diseñó dándole un valor a cada alternativa, de 1 a 4, siendo 1 la respuesta más lejana al concepto preciso y cuatro la más apropiada y/ o correcta. Base de datos de las respuestas, por programas.

²³ Conforme la nota anterior, si se consideran las respuestas “precisas”, es decir, corresponden a conceptos más elaborados y completos, el resultado positivo es mayor.

²⁴ Esta parte de la prueba se realizó con respuestas estructuradas bajo la técnica de escala Likert y el índice se construyó dándole valor máximo a las respuestas concordantes con el óptimo de competencias ciudadanas y mínimo a las más contrarias a una actitud en la que se expresan competencias ciudadanas positivas.



Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Por Grupos de programas, los resultados más altos en el IACC en todos los componentes se dan en el Grupo 1 y los más bajos en el Grupo 3. Hay resultados ampliamente positivos, en primer lugar, en el cuanto al uso de recursos de acción para proteger derechos e intervenir en problemas públicos, en tanto una amplia mayoría – 80% en promedio – exprese su disposición a: “denunciar”, “difundir por redes sociales”, “solicitar la intervención de las autoridades”, “participar en marchas y manifestaciones pacíficas”, “utilizar los recursos legales”. No obstante, sorprende que cerca del 66% de los estudiantes de los tres grupos de programas, simultáneamente expresen su disposición a “usar las vías de hecho”.

Se trata de un asunto no secundario, pues si bien en las Sedes de la Universidad no se han expresado formas violentas, en asuntos relacionados con movimientos estudiantiles, señala que el recurso al uso de la violencia es una posibilidad, que va más allá de la existencia de movimientos radicales, probablemente estas

expresiones son contenidas por las condiciones de contexto y por el propio clima general de las Sedes. La contradicción además es evidente con la prevalencia expresada hacia el uso de instrumentos legales y movilizaciones pacíficas. Se trata de una contradicción probablemente vinculada también a la ideas o percepciones sobre la eficacia y los resultados logrados a partir de las acciones legales y pacíficas

En segundo lugar en el tema de transformación pacífica de conflictos, los resultados son positivos, pero se evidencian algunas contradicciones; en efecto, el punto de partida es el predominio en la mayoría de estudiantes de una noción negativa del conflicto (“los conflictos siempre tienen carga negativa y llevan a la violencia”): siendo los del Grupo de tecnologías – con el 73% - los más negativos seguidos de los programas de Administración e Ingenierías - 70% - y el 61,5% de los programas de ciencias sociales y licenciaturas, que expresan esa postura negativa. No obstante, lo anterior, la mayoría de los tres Grupos de



programas expresa una disposición positiva a la solución pacífica de los conflictos: “convivir es aprender a transformar constructivamente los conflictos”, “es preferible enfrentar que evadir los conflictos”, “es apropiado buscar la mediación en la solución de un conflicto”, y relativizan “el poder y la fuerza” como medio apropiado para resolver un conflicto.

En la prueba se incluyó un módulo sobre las actitudes de los estudiantes frente a los Acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las antiguas FARC²⁵, sobre varios aspectos, vinculados precisamente a la transformación del conflicto y también a la comprensión sobre el significado y el alcance de esos acuerdos. El primer punto se refirió a la actitud frente a “la negociación política como mejor forma para superar el conflicto armado”, aceptada por la mayoría de los estudiantes, en primer lugar, los del Grupo uno (76,9%) y en segundo lugar el Grupo dos (76,1%) y por el 66,7% del Grupo tres, reflejando una postura ampliamente favorable a la negociación. No obstante, sobre otros aspectos las actitudes expresadas fueron más críticas, en primer lugar, cuanto a la idea de que “el Acuerdo básicamente benefició a la insurgencia”, aceptada por la mayoría de los estudiantes de los Grupos dos -51,3% - y Grupo tres - 50,5% -, que puede expresar la no comprensión del alcance del Acuerdo para la sociedad y el estado colombianos. En la misma línea una mayoría de estudiantes de esos dos grupos consideró que. “con el Acuerdo sólo se negoció el fin de la confrontación armada”, 60,2% y 56,6% respectivamente. Esa perspectiva no es compartida en cambio por una proporción importante del Grupo de Ciencias Sociales – 57,3%-, más en línea con una comprensión más compleja sobre el alcance del Acuerdo.

No obstante, una mayoría de estudiantes de los

²⁵ La prueba se realizó precisamente el cumplirse el primer año de la firma de los Acuerdos, además en la mayoría de las Sedes se desarrollaron varios foros y debates sobre el contenido y los alcances de los Acuerdos abiertos a la comunidad universitaria, para su mejor conocimiento y comprensión.

Grupos uno y dos, aceptan que “los Acuerdos se refieren a puntos relacionados con el origen y permanencia del conflicto” (54,7% y 54%) respectivamente, en cambio el 58,6% del Grupo tres no comparten esta visión, mostrando una limitada comprensión del asunto. Finalmente sorprende una idea simplista y propia de una mirada instalada en la cultura política dominante sobre el conflicto, según la cual: “mientras persista la corrupción, la pobreza y la desigualdad no habrá paz”, apoyada en promedio por el 91% de los estudiantes de los diferentes grupos de programas. Se trata de una mirada que hace parte de la noción negativa del conflicto y que justifica en últimas la violencia y alimenta ideológicamente a sus defensores y actores.

Actitudes positivas en el reconocimiento de la diversidad

Pasando a otro componente evaluado, se revela una actitud altamente positiva en el reconocimiento de la diversidad, con porcentajes entre el 80% y el 90%, en varios aspectos: cuestionar que “la homosexualidad pueda ser limitante para el trabajo con niños (as)”, o que “ser portador del VIH pueda implicar una limitación para el relacionamiento con otras personas”, o que “las mujeres estén mejor preparadas para oficios del hogar y el cuidado”. No obstante, hay más diferencias en aceptar la discriminación positiva para afros e indígenas, que ve positivamente el 70% de estudiantes de programas de ciencias sociales y licenciaturas, el 64,6% de los estudiantes de las tecnologías y sólo el 54% de estudiantes de los programas de Administración e Ingenierías. Dos aspectos en cambio en los que se evidencian posturas bastante conservadoras y distantes de principios de ciudadanía son, en primer lugar, el relacionado con la afirmación de que “Los valores constitucionales del Estado priman sobre los valores culturales”, sólo aceptado por el 49,5% del Grupo de Tecnologías, el 44,2% de estudiantes de Administración e Ingenierías



y sólo el 37,6% de los estudiantes de sociales y licenciaturas. El segundo aspecto relacionado con “El aborto, eutanasia, la dosis personal”, como asuntos que “deben decidirse por votación mayoritaria”, precisamente en contravía de principios constitucionales, que implican que estos asuntos relacionados con convicciones íntimas y de conciencia individual no pueden someterse a votación. En este caso se presenta un claro contraste entre estudiantes de ciencias sociales y licenciaturas, frente a los otros dos grupos de programas; en efecto el 63,2% de aquellos rechazan esa postura, mostrando una actitud coherente con el respeto a este ámbito de decisión íntima, en cambio, el 64,6% de estudiantes de las tecnologías y el 58,4% de programas del Grupo dos la avalan.

Actitudes contradictorias respecto del pago de impuestos

El otro tema donde se revelan contradicciones es respecto al tema del cobro y pago de impuestos, en primer lugar la aceptación por la mayoría de que son necesarios para el estado social de derecho, con una mayor favorabilidad en los estudiantes de Administración e Ingenierías (70,8%), en segundo lugar por estudiantes de las tecnologías – 64,7% - y por el 63,3% de estudiantes de sociales y licenciaturas, Concepto además que converge con la idea de que es un deber de todo ciudadano, compartido en mayor proporción, por el 80,5% de estudiantes de Administración, el 72,7% de estudiantes de sociales y licenciaturas y el 68,95 de estudiantes de tecnologías. Sobre el mismo tema, no obstante se expresa una mayoría, en el sentido de que “sólo sirven para enriquecer a los corruptos”, afirmación que comparten entre el 60,2% y el 63,6% de todos los programas; de esto se deriva una alternativa complicada en el sentido de que “no deberían pagarse” porque “se los roban los corruptos”, que comparte el 53,5% de estudiantes de las tecnologías y el 51,3% de estudiantes de Administración e Ingenierías; en este caso la mayoría de estudiantes de

los programas de sociales y licenciaturas – 53,8%- no comparten esas perspectiva, pero igual cerca del 46% sí. En resumen, los estudiantes con actitudes más positivas en este componente de competencia son los del Grupo 2, si bien como en otros componentes no se trata de diferencias notables. En este caso puede plantearse una relación entre la mayor conciencia y comprensión de este asunto clave precisamente en un estado social de derecho y el campo de estudios conectado precisamente con el mundo productivo y empresarial, lo que evidencia una interesante toma de postura, a partir de la formación disciplinaria, en la que prima un concepto ciudadano que pasa por la responsabilidad individual y colectiva con el pago de impuestos, asunto que no puede ser excusado o eludido por la existencia de corrupción.

Tensión entre reglas y creencias individuales

Finalmente, en el componente de legalidad se revelan también tensiones y dificultades, en primer lugar, respecto de la distancia entre lo que establece la ley y lo que estipulan sus “valores y principios”, en mayor proporción para estudiantes de sociales y licenciaturas – 74,4% -, en segundo lugar, para estudiantes de Administración e Ingeniería - 62,8% - y en tercer lugar los de las tecnologías -59,6%.

Se trata de un asunto clave pues hace referencia a la relación con las normas y las leyes, frente a las cuales, si bien parece obvio reivindicar los propios valores y principios, el asunto puede traducirse precisamente en excusas o justificación del no cumplimiento de la ley, dada las creencias de cada cual. De hecho, en el bloque de preguntas de conocimiento frente a la afirmación de que “el desconocimiento de la ley no es excusa para su cumplimiento”, sorprende que un grupo cercano al 40% de los estudiantes lo responden afirmativamente y en mayor proporción los estudiantes de ciencias sociales. Es decir, una clara negación de los vínculos



que representa para todo(a) ciudadano (a), la existencia de un orden reglado, que más allá de nuestras convicciones va respetado, lo que no implica negar la necesidad de luchar contra regulaciones y leyes que violenten o limiten derechos fundamentales.

No obstante, esto, en otros aspectos se evidencian actitudes coherentes con competencias propias de la legalidad, por ejemplo: “no tener dificultad en acatar las órdenes de la autoridad”, “no ser indiferente frente a que otros violen las leyes”, “que otros violen la ley no los incentiva a hacer lo mismo”, apoyada por amplias mayorías de los tres grupos de programas. En otros dos asuntos que muestran diferencias y actitudes menos coherentes con las competencias, en primer lugar, al plantearse la posibilidad de que: “por asunto de seguridad pública, el estado pueda interceptar las comunicaciones de las personas”, rechazada por el 62,4% de estudiantes de sociales y licenciaturas, el 58,6% de estudiantes de tecnologías y sólo el 50,4% de estudiantes de Administración e Ingenierías, en promedio una proporción cercana al 40% estarían de acuerdo. Pero más grave aún la idea de que “dado que los medios no siempre dicen la verdad”, el estado “podría limitar la libertad de prensa”, apoyada por el 69% del Grupo 2, el 61,55 del Grupo 1 y el 59,6% de los estudiantes del Grupo de tecnologías. Una propensión innegablemente autoritaria, que revela precisamente la tensión entre ideales liberales y conceptos restrictivos de la libertad, que, si bien no es dominante, aparece en el trasfondo de esta respuesta. También seguramente revela la tensión y la pugna de procesos identitarios fuertes en algunas regiones²⁶ y también en la condición juvenil de la gran mayoría de los estudiantes.

Nuevamente en cuanto al Índice promedio de actitudes sorprende el resultado similar por

²⁶ Los temas de identidad en razón de la presencia de población afro y de comunidades indígenas son especialmente fuertes en las Sedes pacífico y Norte del Cauca.

género, pero con un ligero mejor resultado para las mujeres, lo que plantea un tema interesante en cuanto a avances sustantivos que fundamentan la equidad de género.

En resumen, las pruebas muestran mejores resultados en actitudes de competencias, respecto de la prueba de conocimientos e indican que los estudiantes de los diferentes tipos de programa han avanzado en el desarrollo de competencias ciudadanas en aspectos relevantes: la solución de conflictos, el reconocimiento y respeto de la diversidad, en algunos recursos frente a la protección de derechos humanos y problemas públicos y en cuanto a la ética de lo público. Pero en varios aspectos también con algunos “claros oscuros” expresivos de ambivalencias, que se conectan con la firmeza de las convicciones.

Conocimientos vs. Actitudes

Finalmente nos planteamos la posibilidad de analizar la relación existe entre los resultados de conocimiento y los manifestados en actitudes, mediante una correlación de Pearson para mostrar el grado de asociación que hay entre el Índice de conocimiento □ ICC y el IACC - la consistencia que tienen los individuos de la prueba, entre el saber y hacer.

Tabla 2. Correlación de Pearson entre ICC e IACC

	Correlación	PVC
Todos	0.24	5.8%
Tipo 1	0.18	3.2%
Tipo 2	0.26	6.8%
Tipo 3s	0.2	4.0%

Fuente: Elaboración propia. Resultados a partir de resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Aunque todas las correlaciones son bajas, de todas formas, la relación no es aleatoria y al ser positiva, implica que entre más conocimiento mayor puede llegar a ser su capacidad de actuar



(o viceversa), sin embargo, no implica decir o concluir que esta correlación sea una causalidad. La asociación más significativa se expresa en el Grupo dos (Administración e Ingenierías).

En relación con este grupo se plantea alguna coincidencia con los análisis presentados por el ICFES (2017) a partir de los resultados de la prueba ICCS del año 2016, si bien estos son muy descriptivos, el ICFES plantea que, a partir de la variada información de la prueba internacional, se puede sugerir que generaciones con mayor formación en competencias ciudadanas fortalecerían el civismo, favoreciendo el desarrollo de las sociedades, en el sentido de ser más justas y menos discriminatorias.

No obstante, para toda la muestra, sin diferenciar programas, en promedio, el 5.8% de la variabilidad de la actitud se relaciona con los conocimientos (o viceversa), con las otras correlaciones se establece un nivel de significancia diverso por grupo.

Tabla 3. Nivel de Significancia entre ICC e IACC

	Correlación de Pearson	t-calc	t-est (5%)	¿Significativa?
Todos	0.24	4.46	1.97	Sí
Tipo 1	0.18	1.95	1.98	No
Tipo 2	0.26	2.84	1.98	Sí
Tipo 3s	0.2	2.01	1.98	Sí

Fuente: Elaboración propia. Resultados a partir de resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Para los estudiantes relacionados con programas de Tipo 1, no hay relación asociativa lineal entre el Indicador y la escala Likert, precisamente los programas donde el currículo tiene una mayor intencionalidad en la formación ciudadana. Para el resto, se puede decir que sí es significativa esta relación, aunque sea parcialmente débil. El asunto es muy interesante pues como se vio en la primera parte de la evaluación presentada,

los programas con mayor énfasis y espacio en dirección de competencias ciudadanas, son los del Grupo 1 (Ciencias sociales y licenciaturas), cuyos estudiantes muestran mejores resultados relativos de conocimientos, pero esto no se traduce ni en una distancia significativa en el Índice de conocimientos respecto los otros dos grupos de programa, ni tampoco guarda una amplia relación con los resultados en actitudes.

Este resultado evidenciado en esta prueba aplicada en la Sedes regionales de la Universidad del Valle no sorprende, pues también a partir de otras pruebas, como la prueba internacional ICCS del año 2009, se pudo establecer la misma situación de disociación entre conocimientos y actitudes. Valencia (2013) estableció, con base en los resultados de dicha prueba, que no encontró evidencia de asociación lineal entre el conocimiento en competencia ciudadanas y una mayor participación o intención de comportamiento cívico entre los estudiantes de secundaria del país.

Relacionando este resultado con el balance sobre el proyecto de formación, habría que plantear como hipótesis que el desarrollo de actitudes positivas, se derivan de actividades y experiencias que, si bien pueden tener una base en el currículo expreso y formal, van más allá de los programas o intencionalidades formativas explícitas, y se asocian a factores o condiciones variadas que contribuyen a forjar actitudes de diverso tipo frente a problemas o situaciones objeto de discusión y comunicación, que probablemente son construidos en el espacio público. En efecto, es probable que en estos resultados tengan incidencia el clima cultural, los asuntos que circulan en forma amplia redes, medios, mensajes y también con hechos de coyuntura objeto de movilización y debate público. Este es el caso de los temas vinculados especialmente a la defensa del medio ambiente y también a asunto vinculados al reconocimiento de la diversidad y los temas de



género que han ganado espacio especialmente entre los jóvenes, en la Universidad y en las Sedes son objeto de preocupación y una movilización institucional activa.

Cabe señalar a este respecto, que al preguntar a los estudiantes por cuáles actividades desarrolladas en la Universidad asocian a su formación ciudadanas, un 70% señala en primer lugar las actividades de tipo cultural, en segundo lugar, muy distante el 12% las actividades estudiantiles (luchas, participación en consejo de estudiantes) y en tercer lugar el 6% la participación en debates públicos. Es interesante la asociación entre actividades culturales lúdicas con la formación de competencias ciudadanas, un asunto ligado a lo lúdico y que básicamente mueve las emociones.

Sobre conceptos y actitudes políticas

Incluimos en la prueba unas preguntas sobre las nociones predominantes sobre política y democracia, un asunto que parece interesante en tanto puede resumir parte de lo que podríamos denominar la formación ciudadana básica y también las disposiciones políticas de los estudiantes, como elemento fundamental de las competencias ciudadanas construidas. Veamos sintéticamente que nos indica el resultado, presentando los temas planteados a los estudiantes, en primer lugar, respecto “la política ”, con el siguiente enunciado:

“En la sociedad moderna, la política ha sido concebida desde diferentes visiones y/o concepciones. Por favor indíquenos entre las siguientes alternativas la que a usted le parece expresa su concepto de la política”:

Tabla 4. Noción sobre la política

Noción	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Total general
1. Dominar e imponer decisiones	22,2	17,7	19,2	19,8
2. Defensa de Derechos y Libertades	20,5	15,04	11,1	15,8
3. Promover acuerdos y decisiones	36,8	47,8	41,4	42,0
4. Resolver conflictos y problemáticas	20,5	19,5	28,3	22,4
Total general	100,	100,	100,	100,0

Fuente: Elaboración propia. Resultados pregunta 10 - Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

En las respuestas dadas predomina una noción republicana de la política (“promover acuerdos y soluciones”) y en segundo lugar casi en el mismo sentido resolver conflictos y problemáticas , si bien esta es más funcional, ambas expresan un enfoque democrático que encuentra en la política un medio de transformación y de intervención. La idea de la política como “medio de defensa de derechos y libertades”, corresponde también a un enfoque de acción democrática, sólo que podría pensarse como un instrumento de reivindicación y de contestación, que de hecho tiene la misma importancia respecto al papel que le asignan los estudiantes de ciencias sociales y licenciaturas como medio de resolución de conflictos y problemáticas.

Quienes le asignan un papel más importante en la construcción de acuerdos y soluciones , son los estudiantes de los programas de Administración e Ingenierías.

En conexión con el anterior aspecto se preguntó a los estudiantes su actitud frente a la política, a partir del siguiente postulado: dada la “fase de baja credibilidad y desprestigio de la política no sólo en Colombia sino en otros países, en tanto actividad propia no sólo de la vida moderna sino



de los sistemas democráticos. En relación con esta situación, ¿cuál es su actitud?”

Tabla 5. Actitud frente a la política

Actitud	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Total general
1. Estar alejado (a)	16,2	23,0	30,3	22,8
2. Participar en partidos de oposición	12,8	17,7	12,1	14,3
3. Vincularse a actividades alternativas	37,6	20,4	23,2	27,3
4. Participar en la política existente	33,3	38,9	34,3	35,6
Total general	100,	100,	100,	100,

Fuente: Elaboración propia. Resultados pregunta 11 - Prueba Competencias Ciudadanas 2017-Sedes Regionales, Univalle.

Parece también interesante que la mayor parte (62,8%) está dispuesta a vincularse a la política, sea a la existente (35,6%) o también a actividades alternativas (27,3%), - en ese caso, en mayor proporción los estudiantes de los programas de ciencias sociales (37,6%), lo que indica en general una disposición a la acción, como competencia práctica importante en una perspectiva ciudadana, especialmente dado que en las sedes, muchos jóvenes pueden representar la posibilidad de recambio o también de continuación de la política convencional.²⁷ Una minoría (22,8%) prefiere estar al margen, en mayor proporción lo estudiantes de las tecnologías, en quienes como ya hemos señalado predomina un sentido bastante pragmático.

Las dos preguntas anteriores adquieren un mayor sentido, respecto de la actitud y las perspectivas dominantes en los estudiantes que respondieron la prueba, al considerar su postura

²⁷ En varias sedes, egresados de la universidad se han vinculado al ejercicio de la política, llegando a los concejos municipales y también a las alcaldías de sus municipios (Santander, Caloto, Caicedonia, Zarzal, entre otros) y otros han intentado sea en movimientos alternativos o los partidos existentes en las localidades.

frente a la democracia, conforme el siguiente enunciado:

“En la actualidad existen diferentes modelos políticos y de gobierno en el mundo y uno de ellos es la democracia, régimen que después de la segunda postguerra y luego, con la caída del Muro de Berlín, parecía entrar en una fase de consolidación en buena parte de la geografía política del planeta. Pero su desarrollo no ha estado exento de tensiones y su vigencia, logros y naturaleza continúan siendo objeto de discusión y crítica. Al respecto, usted considera que la democracia representa”:

Tabla 6. Qué representa la democracia

Opciones	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Total general
1. Garantía de Derechos y Libertades.	42,7	42,5	41,4	42,3
2. Representación, control, y distribución del poder	28,2	34,5	34,3	32,2
3. Control y sometimiento del pueblo.	8,6	10,6	9,1	9,4
4. Utopía con complejidad	20,5	12,4	15,2	16,1
Total general	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

También en este aspecto se evidencia un interesante aproximación a la democracia, en primer lugar como un régimen que asegura derechos y libertades, considerado así por una proporción significativa (42,3%), casi por igual por estudiantes de los diversos tipos de programas y en segundo lugar como una forma de representación, control y distribución del poder, es decir la democracia como un sistema de regulación de la participación en el ejercicio y distribución del poder (32,2%), teniendo esta idea mayor aceptación en estudiantes de los programas de los Grupos 2 y 3 (34%). De todas formas, en su conjunto se puede señalar que se



trata perspectivas diferentes pero convergentes que le dan a la democracia un valor como medio de participar en la defensa de derechos y libertades y en la construcción de un poder regulado. Es interesante también ver como cerca de una cuarta parte la ven como una forma de control del pueblo /o también como una utopía, y especialmente los estudiantes de ciencias sociales, precisamente donde se espera que desarrollen no sólo ideas más complejas sino más críticas.

Precisamente en conexión con las perspectivas señaladas en esta pregunta y en las anteriores sobre la noción de política, también se expresa una construcción interesante, desde la perspectiva de competencia ciudadana, respecto a la democracia como herramienta que trasciende lo puramente político-institucional. En efecto, al plantearse que: *“Más allá de referirse a una forma de gobierno, la noción de democracia tiene un significado más amplio, relacionado con las interacciones y decisiones en una comunidad o sociedad. Conforme a lo anterior, ¿cuál de los siguientes enunciados expresa de mejor manera el sentido que usted le asigna a la democracia?”*

Tabla 7. Sentido de la democracia

Democracia	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Total general
1. Garantía de voz para las mayorías.	25,6	27,44	29,4	27,4
2. Demagogia Discursiva.	8,6	8,0	4,	7,0
3. Búsqueda de consenso por el diálogo.	37,6	37,2	34,32	36,5
4. Reconocimiento de voz para las minorías.	28,2	27,4	32,3	29,2
Total general	100,	100,	100,	100,

Fuente: Elaboración propia. Resultados Prueba Competencias Ciudadanas 2017- Sedes Regionales, Univalle.

Parece relevante que una proporción significativa (36,5%) la ve como un espacio de construcción de consenso a través del diálogo, con proporciones sobre el 37% en los estudiantes de ciencias sociales, licenciaturas y los programas de administración e ingenierías. Pero por otra parte es también significativo que la mayoría (56,6%) se reparta entre quienes encuentran en la democracia en primer lugar el reconocimiento de voz para las minorías (29,2%) y quienes ven la garantía de voz para las mayorías (27,4%), a todas luces se trata de nociones que enriquecen las perspectivas de acción y las posturas frente a la democracia y que además en el caso de reconocimiento de voz para las minorías, representa también una actitud coherente frente a los temas de reconocimiento de la diversidad que como vimos antes tiene un apoyo ampliamente mayoritario entre los (as) estudiantes.

En contraste con la noción evidenciada por sondeos recientes, donde se muestra el desgaste de la democracia, en América Latina y en Colombia (Latinobarómetro, 2018,31) estas respuestas reflejan que entre estudiantes de las Sedes, se reflejan desde posturas críticas, pero en su mayor parte, posturas positivas y proclives a la defensa y al impulso de la democracia y sus instrumentos, asunto que sin lugar a duda representa un desarrollo importante en la perspectiva de una juventud en proceso de formación y que en pocos años pueden liderar procesos locales de ejercicio de la política.

Conclusiones

En resumen, este ejercicio, planteado realmente como un ejercicio exploratorio, sobre el proyecto formativo y el estado de las competencias ciudadanas en estudiantes de las sedes regionales de la Universidad del Valle, muestra resultados interesantes, y que seguramente, además de algunas conclusiones y pistas para pensar el asunto deja planteadas pregunta y asuntos para seguir trabajando.



En primer lugar, no se puede afirmar que exista propiamente una apuesta sistemática de formación ciudadana en las Sedes y específicamente desde los distintos tipos de programas revisados, si bien entre esos se encuentran diferencias relacionadas precisamente con los objetos disciplinares y profesionales. En efecto claramente los programas de ciencias sociales y las licenciaturas el asunto tiene una mayor relevancia, sin llegar a constituir un objetivo o un propósito formativo central en los currículos. En segundo lugar, tiene algún espacio en los programas de Administración y del Grupo dos estudiados, donde se definen varias asignaturas con contenidos y propósitos conectados con aspectos de la formación ciudadana. Finalmente, en las tecnologías el asunto, fuera del curso obligatorio de constitución política y alguna electiva, el asunto no tiene presencia explícita.

Los resultados muestran logros significativos en conocimientos en algunos temas: respecto de la estructura básica del estado: la separación de poderes, la función de la Procuraduría General y el papel de los órganos de control; en relación con la protección del medio ambiente, la Ética de lo público, el reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo; pero una minoría importante de estudiantes muestran vacíos e imprecisiones respecto de la descentralización y el concepto de Estado social de derecho.

Puede afirmarse que los resultados de conocimiento muestran conceptos parciales, incompletos y en varios aspectos distantes de las categorías más precisas que fundamentan y desarrollan conocimientos vinculados con las competencias evaluadas, especialmente respecto nociones básicas sobre democracia participativa, democracia local, estado de derecho, el uso especializado de instrumentos de acción y defensa de derechos y libertades, asuntos que se conectan con las vivencias y la cotidianidad de los (as) estudiantes en el ámbito local. En este punto parece necesario de todas

formas vincular los resultados con la capacidad de lectura crítica, asunto que es reconocido como una debilidad en los procesos formativos, no sólo en las Sedes sino en la Universidad.

Los mejores resultados en conocimientos los obtienen estudiantes del Grupo uno, es decir los programas de ciencias sociales y licenciaturas, no obstante, no se trata de resultados que muestren distancias significativas respecto de los programas de los Grupos dos y tres, en los que el propósito de la formación ciudadana tiene poca o ninguna relevancia. Precisamente entre estos dos grupos, los resultados son muy parecidos, cuando como se ha señalado el Grupo dos, tiene un espacio mayor en los temas de formación ciudadano y este es mínimo para el grupo dos.

Una segunda conclusión al menos provisional, es que las estructuras curriculares y la relevancia diferencial asignada al tema en ellas, no parece determinar diferencias relevantes en los resultados en conocimientos entre los tres grupos de programas evaluados.

El trabajo muestra resultados interesantes y más positivos en actitudes en competencias ciudadanas (IACC), revelando el predominio de actitudes que se pueden considerar propias de jóvenes con disposiciones democráticas, respetuosas de la diversidad, de la ética de lo público y del medio ambiente y la transformación pacífica de conflictos. No obstante, en algunos aspectos los resultados son menos positivos como en la disposición a participar, y en aspectos relacionados con la legalidad o la idea del recurso a las vías de hecho, o también la dificultad para aceptar el carácter vinculante de las normas y su supremacía respecto de valores culturales, poniendo en cuestión los vínculos que representa para todo(a) ciudadano (a), la existencia de un orden reglado, que más allá de nuestras convicciones va respetado, lo que no implica negar la necesidad de luchar contra regulaciones y leyes que violenten o



limiten derechos fundamentales. También la disposición a justificar que el estado pueda “limitar la libertad de prensa dado que los medios no siempre dicen la verdad”; puntos que reflejan “claros oscuros” expresivos de ambivalencias y también de la consistencia en conceptos y en la fundamentación de algunos valores y principios democráticos.

Los mejores resultados en actitudes en competencias ciudadanas, en los tres grupos de programas, indican que esas resultan de procesos que van más allá de los temas del currículo formal y se asocian a procesos diversos, unos de la vida universitaria (actividades extracurriculares, debates, discusiones) y también a procesos culturales del contexto y el momento.

Como hecho preocupante el predominio de nociones que revelan una valoración de lo cultural y los valores propios sobre lo legal y las regulaciones sociales, indicativos del relativismo cultural y seguramente de la reivindicación de las identidades como asunto propio de la época, de realidades locales y de la misma condición □juvenil□ de los estudiantes.

Finalmente, como aspecto importante aparece una actitud que se puede considerar positiva en la perspectiva de competencias ciudadanas, frente a la política y la democracia y que da una perspectiva optimista de lo que se puede esperar de estudiantes de las Sedes en sus compromisos políticos y sociales con sus entornos.

No obstante, este optimismo debe ser relativizado si se piensa en la dominancia de formas muy tradicionales de las políticas en los entornos locales, porque precisamente uno de los aspectos en los que se revelaron más debilidades en la prueba son los referidos a la democracia participativa, la democracia local y la participación en proyectos en sus entornos.

De lo anterior se deriva un importante reto para

la Universidad y sus docentes, en primer lugar respecto de la necesidad de prestar más atención en el trabajo formativo en la fundamentación conceptual, en los aspectos en que se revelan debilidades; por otra parte darle más importancia a la comprensión de las realidades locales en los procesos formativos, y también al desarrollo de ejercicios y competencias prácticas que impliquen la vinculación de los estudiantes con procesos concretos de sus entornos locales. En este punto se plantea una debilidad en el proyecto formativo dominante y que se manifiesta en las sedes y es el hecho de que los programas siguen una matriz uniforme, dominada por el proyecto central. - por el currículo del programa de Cali -. Esto a pesar de que en los procesos de evaluación de los programas e incluso durante el proceso de Acreditación Institucional, los pares académicos insistieron en la importancia de contextualizar los procesos formativos y hacer efectiva del principio de flexibilidad establecido por las políticas y la normatividad de la Universidad y la promesa de flexibilizar los currículos en conexión con las realidades locales.²⁸

Si bien los resultados globales no son negativos y muestran algunos logros también evidencian vacíos y debilidades, que a primera vista van en contravía de los enunciados respecto el propósito de formación ciudadana y de competencias vinculadas planteadas por la Universidad; relacionadas de una parte con la efectividad de la política y los enunciados generales curriculares, con la orientación y desarrollo de cursos y actividades enunciadas como relevantes (constitución política, problemas colombianos, derechos humanos y participación) y en general con el trabajo y la discusión colectivas sobre el tema. Esto se relaciona con la necesidad de un doble movimiento, de una

²⁸ Este asunto emergió en los casos de las evaluaciones realizadas para acreditación de los programas de trabajo social – 2015-2016-, los programas de administración de empresas (2015) y también en la visita de los pares evaluadores para la visita que condujo a la Acreditación institucional de la Universidad den el Año 2015.



parte, que el tema de la formación ciudadana tenga un espacio específico y que no se diluya en los simples enunciados de la formación general, que, si bien se puede asociar a esta, tiene sus propias reglas en término de objetos, temas, metodologías y espacios formativos. En segundo lugar implica a nivel de los diferentes tipos de programa plantearse cómo la formación ciudadana realmente tiene espacio y su alcance específico; en tercer lugar para cada Sede, implica que debe tener una apuesta vinculada con los retos del desarrollo local, la configuración de dinámicas de empoderamiento, de sostenibilidad y de participación, que pueden no sólo enriquecer el proyecto formativo sino darle un valor transformador más relevante, articulado a los procesos de investigación y de proyección social.

En este sentido el proceso debe ir de la mano de la construcción de una verdadera comunidad académica en la que precisamente tenga lugar un debate continuado, más sistemático y un permanente enriquecimiento del trabajo de los (as) docentes; y un permanente diálogo con los responsables de los procesos académico-administrativos de los programas y las unidades académicas que ofrecen las áreas más directamente relacionadas con el campo (constitución, ética, derechos humanos, medio ambiente) pero también al conjunto de docentes en un diálogo más transdisciplinar dada las implicaciones éticas, y que el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y de competencias ciudadanas van de la mano y requieren un esfuerzo de transversalización.

Precisamente una de las propuestas y conclusiones del proyecto es la conformación de una red de trabajo sobre competencias y formación ciudadana, abierta a docentes de todas las sedes y áreas, en las cuales se ventilen y discutan temas generales, epistemológicos y pedagógicos, también de actualidad relacionados con la temática. Propuesta además como espacio de discusión y de reflexión

conceptual, metodológica y pedagógica entre los docentes y también con estudiantes.

Debería terminarse indicando la pertinencia no sólo del ejercicio evaluativo, sino de una reflexión más sistemática y un trabajo académico y pedagógico continuo conectado con problemáticas y retos del contexto, vinculados con la formación ciudadana y de competencias, que interpelan a las Universidades y la educación superior, pero también del conjunto del sistema educativo. Retos que en términos sintéticos se pueden resumir así: la crisis de la política y el ideal democrático, que si bien tiene determinantes institucionales, se conecta con la cultura, el ser y el hacer ciudadano; vinculado con ese aspecto la crisis ética respecto la defensa y el uso de lo público; la relevancia de la capacidad crítica de frente a la “sociedad de la información” y el papel central de las redes en la Información y la formación, que por un lado contribuyen a la democratización y al debate y por otro a difundir las “fake news”, como parte de la “postverdad”; otro asunto clave vinculado a la convivencia y la vida democrática: el respeto y la valoración de las diferencias y en general el respeto al otro (a) y la no exclusión ni agresión a otros por sus condiciones de género, étnicas, sociales, religiosas, políticas y económicas. Finalmente en el momento actual y en esta fase de postconflicto o posacuerdo, se plantea como reto específico la construcción de paz y la reconciliación, así como la transformación pacífica de los múltiples conflictos (sociales, culturales y políticos), se trata de retos diversos y complejos, que en lo fundamental dependen de: la credibilidad y la legitimidad del Acuerdo de paz, la consolidación del proceso de reincorporación y la gobernabilidad para la paz desde el ámbito nacional y también regional, pero que requieren la consolidación de la cultura de paz (Álvarez, A, 2017), a la cual las Universidades pueden hacer contribuciones desde los procesos de formación y también de investigación y proyección social.



Referencias Bibliograficas

Álvarez, A (2014): La educación superior en Colombia: avances y retos de la regionalización. Ponencia Segundo Seminario Nacional de Regionalización. Universidad de Antioquia. PDF.

1. Álvarez, A, 2017: Acuerdos y construcción de paz en Colombia: retos a la gobernabilidad y la cultura de paz. Revista Prospectiva N 24-Julio – diciembre de 2017- ISSN: 0122-1213
2. Borón, A. (1995). "La transición hacia la democracia en América Latina" en Santana P.(comp.) (1995). Las Incertidumbres de la Democracia, Ediciones Foro.
3. Corporación Latinobarómetro (2018). Informe 2018 consultable en: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
4. Cortina, A (2002). Educación en valores y responsabilidad cívica. Editorial Búho, Bogotá.
5. Chaux, Enrique et al (2004). Competencias ciudadanas de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.
6. De Sousa Santos, Boaventura "Para una democracia de alta intensidad" en: Ecuador Debate 80, Quito-Ecuador, agosto 2010. Pp. 63 – 75.
7. De Zubiría Samper Juliá. Octubre 16 de 2016, "Carta a los Jóvenes colombianos" consultable en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/carta-a-los-jovenes-colombianos-por-julian-de-zubiria-samper/522251>
8. Denyer M. et al (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México D. F. Editorial Fondo de Cultura Económica.
9. Garret, 2008, Martha Nussbaum on Capabilities and Human Rights. Consultable en: <https://people.wku.edu/jan.garrett/ethics/nussbaum.htm>
10. Herrera Martha C. (ET Alt) (2005), La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencia culturales, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, pp: 51-65.
11. ICFES (2011). Estudio internacional de educación cívica y ciudadana – ICCS 2009. Informe de resultados de Colombia, Bogotá, Autor.
12. ICFES (2017). Estudio internacional de educación cívica y ciudadana – ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017. Autor.
13. ICFES (2018). Marco de Referencia para la Evaluación – Las Pruebas de competencia ciudadanas. Segunda Edición Bogotá noviembre de 2018. ISBN de la versión digital: 978-958-11-0683-7
14. Loaiza Cano, G (2011). Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación: Colombia, 1820 – 1886. Universidad Externado de Colombia.
15. Mejía Quintana, Oscar (coordinador) 2005: Cultura Política, ciudadanía y democracia: retos y perspectivas en la construcción de una democracia disputatoria en Colombia". Cuadernos de Ciencia política, Año 2. Bogotá. Universidad Nacional
16. Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel (1997) Formación y educación para la democracia en Colombia: apuntes para un estado del arte. Edic. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán y Unesco.
17. Meyer, Jhon y Ramírez, Francisco (2010) La Educación en la Sociedad global: Teoría institucionalista y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos. Edic Octaedro/ ICE-UB, Barcelona.
18. Ministerio de Educación Nacional – MEN – e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES- (2006). Informe Educación cívica en Colombia. Una comparación internacional. Colombia: Autores.
19. Molina María Mercedes (2008) Introducción al Estudio de la Universidad Latinoamericana, en Latinoamérica Estudios Educación (4) 1 - 2008.



20. Muñoz Francisco (2009), ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta,” en: Fundación Seminario de Investigación para la Paz. 1984-2009. XXV Aniversario Zaragoza: Gobierno de Aragón, pp: 405-403.
21. Oser Fritz, “Futuras perspectivas de la educación moral” en: *Revista Iberoamericana de la Educación* No 8. Bogotá, (tomado de la biblioteca virtual de la OEI), 1997.
22. Ovejero, Feliz (2008): “Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo y republicanism. Katz Editores, Buenos Aires, Madrid.
23. Pinker, Steven y Muggah, Robert (2018) La Democracia amenazada, pero lejos de ser vencida. El tiempo, abril 22-2018, pág. 5.2
24. Reimers, Fernando; Villegas Reimers Eleonora (2011). SREDECC Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de las Competencias Ciudadanas, Banco Interamericano de Desarrollo.
25. Restrepo, Gabriel (2003): De la Ciudad letrada a la ciudad democrática, Revista Magisterio Educación y Pedagogía N. 4 agosto- septiembre de 2003.
26. Rodríguez, A (1998). Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
27. Rodríguez Á (1999). La educación para la democracia en Colombia. En Torney – Purta, Judith, et al. La educación cívica a través de los países. Veinticuatro estudios de casos nacionales del proyecto de educación cívica de la IEA, Ámsterdan, Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
28. Rubio Carracedo, J (2007): Teoría Crítica de la ciudadanía democrática. Editorial Trotta. S. A. Madrid.
29. Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas, Bogotá, Ascofade. 2005
30. Sen Amartya (2011): la idea de la justicia. Revista Cultura Económica Año XXIX, N.º 81-82, diciembre.
31. Suarez, Ramírez (2010): Derechos Humanos y Ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos, en Meyer y Ramírez (2010): La Educación en la Sociedad Mundial. Editorial Octaedro /ICE-UB, Barcelona, pág. 172-177
32. Tarazona Álvaro Acevedo (2014), Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX*. Consultable en: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.08>
33. Universidad del Valle (2015): Proyecto Institucional. Acuerdo 010 de abril de 2015, del Consejo superior.
34. Valencia Serna, A (2011). Colombia en las pruebas de Educación Cívica de la IEA. En memorias del X Congreso Nacional de Sociología: Herencia y ruptura en la sociología colombiana y contemporánea. Cali, Universidad del Valle – Universidad Icesi – Universidad del Pacífico.
35. Valencia, S. et al. (2013). “Estrategia para Recrear y Actualizar la Política Curricular de Univalle”. Diagnóstico y propuesta para su recreación y actualización, de la Universidad del Valle. Edic. Vicerrectoría Académica- Dirección de Autoevaluación y calidad del Currículo DACA.
36. Valencia Serna, A. (2013). La educación para la ciudadanía en Colombia: un análisis a partir de las pruebas internacionales sobre educación cívica de la IEA. Trabajo de maestría. Cali, Universidad del Valle.
37. Valencia Serna, A; Vivas Pacheco H. (2014). La apertura para la discusión en clase y su relación con la educación para la ciudadanía. En Revista Colombiana de Educación, número 66. Bogotá.
38. Vivas Pacheco, H; Valencia Serna, A (2011). Logros académicos, experiencia y



prácticas pedagógicas de los docentes en educación para la ciudadanía. En memorias I Congreso Iberoamericano y IV Nacional por una educación de calidad – III Encuentro de docentes Iberoamericanos. Cartagena, Fundación por una educación de calidad. ISBN: 978-958-57047-2-5. Disponible en <http://www.porunaeducaciondecalidad.org/memorias-4-congreso.html>

- 39.** Zuleta (1995), Educación y democracia: Un campo de combate. Consultable en: <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>