

Competencias ciudadanas en educación superior una alternativa al fortalecimiento de la democracia

1

MANUEL FERNANDO CABRERA JIMÉNEZ PhD²

18 de noviembre de 2021

¹Colaboración Universidad ECCI-Universidad Agustiniana

²Compilador y autor principal

Agradecimiento especial a los directivos de la Universidad ECCI por su apoyo económico para la realización del presente libro, así como a los estudiantes que participaron en el trabajo de campo, y los docentes que asumieron la construcción de los diferentes capítulos tanto de nuestra universidad como de la Universitaria Agustiniana.

Competencias ciudadanas en educación superior una alternativa al fortalecimiento de la democracia

ISBN 978-958-8817-35-4

<http://dx.doi.org/10.18180/LIBROECCI.ISBN.978-958-8817-35-4>

Edición

Editorial Universidad ECCI

www.ecci.edu.co/es/Bogota/publicaciones

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

2020

Índice general

1. Estructuralismo como fundamento sociológico	3
1.1. Introducción	3
1.2. Durkheim y el estructuralismo	5
1.3. Norbert Elías y su enfoque sobre las estructuras sociales . . .	8
1.4. Otros Referentes Teóricos que sustentan el Estructuralismo .	9
1.5. Postulados de Lévi-Strauss al estructuralismo	10
1.6. A modo de conclusión	13
2. Democracia participativa y civilidad	17
2.1. Introducción	17
2.2. La democracia de la representatividad	18
2.3. El sistema requiere control	20
2.4. Democracia participativa y participación social	22
2.5. Democracia participativa y sociedad civil en Colombia	26
2.6. Conclusión	32
3. Competencias ciudadanas y capital social ¿De qué estamos hablando?	35
3.1. Introducción	35
3.2. Constitución Política de 1991 y competencias ciudadanas . .	37
3.3. Competencias ciudadanas y capital social como base del desarrollo humano	38
3.4. Competencias ciudadanas	40
3.5. Sociología como referente del capital social	42
3.6. Capital social en perspectiva de Anthony Giddens	43
3.7. El constructivismo-estructuralista de Pierre Bourdieu	44
3.8. El capital social una mirada desde James Coleman	46
3.9. La CEPAL y su postura frente al capital social	48
3.10. Enfoque Cultural del capital social	48
3.11. Capital social cultural una mirada desde Robert Putnam . .	49
3.12. Banco Mundial: Capital social orientado a uso cerrado / comunitario	51
3.13. Capital social Asociatividad y redes	53

3.14. Capital social y su uso institucional	54
3.15. Uso sinérgico del capital social	55
3.16. A nivel de conclusión	55
4. Competencias emocionales como base del desarrollo social	59
4.1. Resumen	59
4.2. Introducción	59
4.3. Características y nociones sobre competencias emocionales	60
4.4. Tipos de emociones	62
4.4.1. Importancia del conocimiento de la emoción	64
4.5. Componente estructural de las emociones	65
4.6. Modelos y perspectivas de las competencias emocionales	65
4.7. Inteligencia emocional IE	67
4.8. Percepción valoración y expresión de las emociones	68
4.8.1. Comprensión de emociones	68
4.9. Competencias emocionales	69
4.9.1. Instrumentos de medición de las competencias	69
4.9.2. Competencias emocionales en la familia	72
4.9.3. Competencias emocionales en el ámbito laboral	73
4.9.4. Competencias emocionales en la educación superior	74
4.9.5. Intervención emocional	74
4.9.6. Como promover las competencias	75
4.10. Revisión de las competencias emocionales en Colombia y su vínculo con el desarrollo o la educación	77
4.11. Conclusiones	78
5. Pensamiento crítico y competencias y ciudadanas	81
5.1. Introducción	81
5.2. ¿Qué es el pensamiento crítico?	81
5.3. El enfoque de la filosofía	82
5.4. El enfoque psicológico cognitivo	83
5.5. El enfoque educativo	84
5.6. ¿Qué entendemos por disposiciones del pensamiento crítico?	84
5.7. ¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico?	86
5.8. ¿Por qué son importantes estas competencias en el contexto actual?	89
6. Deserción y construcción de democracia: retos de la educa- ción superior	91
6.1. Resumen	91
6.2. Introducción	91
6.3. Educación superior como mecanismo de desarrollo de compe- tencias ciudadanas	92
6.4. Deserción en educación superior como problemática social	94

6.5. Modelos teóricos sobre deserción y retención	95
6.6. Deserción en la educación superior en América Latina	98
6.7. Cobertura educación superior	102
6.8. Deserción en educación superior en Colombia	102
6.9. Políticas públicas para prevención de deserción	105
6.10. La deserción como objetivo de política pública de educación .	107
6.11. Deserción, democracia y civilidad	108
6.12. Conclusiones	110
7. Competencias ciudadanas estudio	
de caso Universidad ECCI	113
7.1. Método	113
7.2. Resultados	114
7.3. Indicadores de percepción, participación y relevancia social: .	117
7.3.1. Participación social	118
7.3.2. Relevancia Social	118
7.3.3. Matriz de correlación	118
7.3.4. Segmentación por indicadores	120
7.4. Discusión y reflexión	121
7.5. Conclusiones	127

Índice de figuras

1.	Las competencias ciudadanas molden al niño en función de su mejor desempeño como ciudadano, en virtud del reconocimiento de las diferencias multiculturales de nuestra sociedad z	XVII
2.	Una sociedad que repiensa sus problemáticas de forma conjunta y las aborda desde sus causas tiene mayor posibilidad de minimizar sus efectos	1
1.1.	Las competencias ciudadanas fomentan los niños y estudiantes una mejor capacidad estructural de pensamiento crítico, tomar sus propias decisiones y encontrar mejores formas de conciliación es su mayor aporte	16
2.1.	Fomentar en los estudiantes la participación democrática, conlleva a una sociedad a ser más participativa y cohesionada en virtud de sus realidades	34
3.1.	La responsabilidad de los actos, debe ser la base para la construcción de paz	57
4.1.	partes del cerebro asociados a la emoción	62
4.2.	Tipos de emoción	62
4.3.	El respeto a la individualidad y los derechos humanos debe ser la base para el desarrollo de una comunidad cohesionada donde prime el respeto por el pensamiento autónomo y crítico	79
5.1.	Adaptado de Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento crítico (1956)	85
5.2.	La formación en valores es responsabilidad compartida entre el hogar y el sistema educativo, de su esfuerzo dependerá en gran medida, el comportamiento de los ciudadanos.	90
6.1.	Número de estudiantes matriculados en educación superior – América Latina y el Caribe Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019).	99

6.2.	Porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior del total de personas graduadas de secundaria hasta un período de 5 años después de graduación Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019)	101
6.3.	Tasa de graduación en educación superior América Latina Fuente: elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019)	101
6.4.	Tendencia de cobertura en educación superior en Colombia 2003 – 2015 Fuente: elaboración propia con datos de Ministerio de Educación Nacional (2016)	103
6.5.	La educación superior, se enfrenta a un reto relevante frente a la construcción de sociedad, donde cada uno de sus egresados tenga la capacidad de evidenciar civilidad y cultura ciudadana desde la expresión de las competencias ciudadanas	111
7.1.	ubicación semestra acutal	114
7.2.	Programa académico al que pertenece	115
7.3.	Estrato socioeconómico al que pertenece	116
7.4.	Género	116
7.5.	Estadísticos	117
7.6.	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel socio económico	117
7.7.	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel educativo	117
7.8.	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel económico	118
7.9.	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel educativo)	118
7.10.	¿En que nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes gupos y órganos Universidades (órganos de participación)	118
7.11.	¿En que nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes gupos y órganos colegiados (Gestión pública del gobierno nacional)	119
7.12.	Percepción social	119
7.13.	Estadísticos	120
7.14.	Participación social	121
7.15.	Estadísticos	122
7.16.	Relevancia social	123
7.17.	Estadísticos	124
7.18.	Correlación	125
7.19.	Correlación	126
7.20.	Centros de conglormeados finales	126
7.21.	Número de casos en cada conglomerao	127
7.22.	Estrato socioeconómico al que pertenece	127

7.23. Genero	128
7.24. Ubicación semestral	128
7.25. uso de diálogo en conflictos	129
7.26. valoración respeto derechos humanos	129
7.27. respeto normatividad y código de policía	129
7.28. Respeto normas de transito	130
7.29. Cuidado del medio ambiente	130
7.30. Uso de diálogo en conflictos	130
7.31. Uso de diálogo en conflictos	131
7.32. uso de diálogo en conflictosl	131
7.33. valoración respeto derechos humanos	132
7.34. respeto normatividad y código de policía	132

Índice de cuadros

3.1. Evolución medición competencias ciudadanas en Colombia . .	39
4.1. Estructuras anatómicas e interconectadas neuronales Adaptado de: Tomado de: (Miriam, 2005)	61
4.2. Conjuntos de clasificación de las emociones	63
4.3. Conjuntos de clasificación de las emociones	63
4.4. Factores de riesgo Adaptado de: (Bisquerra, 2003)	65
4.5. Modelos mixtos Adaptado de :(Fragoso-Luzuriaga, 2015) (Dumitriu, 2013) (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017)	66
4.6. Enfoques de la inteligencia emocional Adaptado de (Fragoso-Luzuriaga, 2015)	69
4.7. enfoques de la inteligencia emocional Adaptado de: (Sastre, 2014)	70
4.8. Descripción de instrumentos Adaptado de: (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017)	71
4.9. Talleres	77

Prologo

Con un claro interés hacia las competencias ciudadanas en la educación superior para el fomento y fortalecimiento de la democracia. Aunado a ello, en aras de brindar información útil y sencilla a los estudiantes de educación superior, se ofrece esta obra “Competencias ciudadanas en educación superior como alternativa al fortalecimiento de la democracia”, con contenido práctico en pro de generar conciencia en los estudiantes hacia los beneficios de aplicar correctamente las competencias ciudadanas en función de potenciar el capital social y la mejor convivencia.

La calidad con la que el autor se acerca a la concepción de democracia permite una lectura sencilla, practica, fácil y eficiente. Así las cosas, presenta la democracia y sus competencias desde diferentes ángulos, históricos, filosóficos, etimológicos, conceptuales y legales. Así mismo, presenta diferentes posturas de referentes teóricos, expertos en el tema. Proporcionando una mirada holística, completa y práctica, con respecto al tema. Brindándole al lector conocimientos de alto nivel en torno al tema, para la toma de decisiones acertadas en forma prospectiva, dando pie a la participación ciudadana.

El autor brinda una maravillosa obra para todo público, docentes, estudiantes, ciudadanos en general. Con el objetivo de presentar los orígenes, principios y evolución de la democracia. Reconociendo el termino democracia, cambiante, permeando a la sociedad, buscando la generación de un camino hacia el bienestar colectivo. En ese sentido, todos somos participes, sujetos actores en torno a la democracia. Por ello, el autor, ofrece contenido de gran valía, al mostrar el papel que cada uno tiene como sujeto, actor participante en la sociedad y por lo tanto en la democracia. El autor presenta a la democracia en tiempos modernos como consecuencia de la necesidad de reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas oprimidas por las monarquías europeas. Así mismo, destaca todo esto como resultado de varias aristas, desde el punto de vista tecnológico, social, económico, político, que, desde la Ilustración, dieron lugar a una serie de acontecimientos transformadores del mundo, las relaciones de poder, por ende, una incidencia en la sociedad, las formas de comunicarse, las reglas para la convivencia, formas de interactuar, cambiando nuestra idiosincrasia y la democracia.

Este libro, ofrece información valiosa con respecto al comercio mundial,

las formas, leyes que lo regulan, políticas públicas que lo permean, identificando a plenitud el contexto del comercio. Por otra parte, presenta las relaciones entre diferentes bloques ideológicos, que han tenido lugar en la segunda guerra mundial, en diferentes conflictos internacionales, modificando la democracia. Esta obra se encuentra distribuida en VII capítulos. El primero, Estructuralismo como fundamento sociológico. En este capítulo, encontramos el origen, evolución y objeto de estudio del estructuralismo. Aborda una revisión de los principales aportes teóricos y relación de los hechos sociales como contribución a la definición de una nueva definición del concepto. En el capítulo II, democracia participativa y civilidad. En este capítulo, hallamos la incidencia de la constitución de 1991 en la democracia participativa del país, encierra posturas cuantitativas y descriptivas del sistema nacional colombiano. En el capítulo III, Competencias ciudadanas y desarrollo humano. Este capítulo presenta como han sido abordadas las competencias ciudadanas en Colombia. Capítulo IV, las competencias emocionales como desarrollo social, Capítulo V, Pensamiento crítico y competencias ciudadanas, Capítulo VI, Políticas públicas en educación superior en función de las competencias ciudadanas y capítulo VII, Competencias ciudadanas estudio de caso Universidad ECCI.

Ha sido un honor revisar esta obra y recomendarla para que, a partir de la fecha, trabajemos todos juntos por generar conciencia y buenas prácticas de competencias ciudadanas en la educación superior para fortalecer la democracia.

Dra. Mónica Uribe Rojas
Vicerrectoría Académica
Universidad de Cuautitlán Izcalli – México



Figura 1: Las competencias ciudadanas moldean al niño en función de su mejor desempeño como ciudadano, en virtud del reconocimiento de las diferencias multiculturales de nuestra sociedad z

<https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-país>

Introducción

Manuel Fernando Cabrera Jiménez PhD

La concepción de democracia filosóficamente surge desde los postulados de Platón y Aristóteles en la antigua Grecia, etimológicamente están conformada por los términos gobierno y pueblo, la cual permitió reconocer que el gobierno de las mayorías representa la voluntad del pueblo.

Toda concepción de democracia se correlaciona con una estructura social, se puede afirmar que toda sociedad cuenta con sus propios principios, en este sentido los individuos se asocian, en agremiaciones y organizaciones influenciadas por las instituciones generado así, propiedades que trascienden y afectan a las personas que de ellas hacen parte, sujetas a sus propias leyes, posibilitando así, que los hechos sociales se investiguen, analicen y estudien a partir de otros hechos sociales.

Para Durkheim en las reglas del método sociológico, lo colectivo o lo social a diferencia de lo individual, que es la esfera de la psicología social constituye una entidad específica (la sociedad no es una simple suma de individuos, sino que el sistema formado por su asociación representa una realidad que tiene características propias (Corcuff, 1998, pág. 16).

En tiempos modernos la democracia se repiensa como consecuencia de la necesidad de reconocer los derechos básicos de los sujetos oprimidos por las monarquías europeas, dicho constructo se materializa como el resultado de la interacción de acontecimientos políticos sociales económicos y tecnológicos que desde la Ilustración paulatinamente generaron transformaciones que caracterizan la escuela de pensamiento liberal del siglo XVIII, que sin duda logro transformar el mundo y el rol de las personas como actores sociales y sus interacciones con el poder vertical y de reconocimiento del Estado.

En la década de los años cincuenta del siglo XX, como resultado de la terminación de la Segunda Guerra Mundial, se observa como problema central de la comunidad internacional, la necesidad reconfigurar las relaciones de poder y establecer unos agentes económicos y militares con capacidad de neutralizar fuerzas desestabilizadoras de un equilibrio de poderes liderado

por la hegemonía norteamericana. Este nuevo orden geopolítico del periodo de posguerra, genera un tratado supranacional en 1944 denominado de Bretton Woods, que potencializa la creación de la *Organización de Naciones Unidas* (ONU) y el *Fondo Monetario Internacional* (FMI), igualmente permitió el desarrollo meses después del Acuerdo de Yalta y Acuerdo de Potsdam en 1945 al finalizar la segunda guerra, que posibilitaron la creación de un sistema bipolar donde se generan dos grandes zonas de influencia ideológica y económica liderados por las grandes potencias hegemónicas del momento, líderes de la Guerra Fría, USA y la URSS.

Bajo la influencia Norteamérica, se buscó en teoría proteger el desarrollo económico basado en el modelo capitalista, así como la consolidación de las democracias y garantizar por los derechos fundamentales, fomentado políticas y programas de cooperación internacional que promueve la Ayuda Oficial al Desarrollo, (AOD) que aportará a minimizar las precarias condiciones de los países con altos niveles de pobreza y vulnerabilidad, objeto que no se logró del todo, pues América Latina y otras regiones presenta históricamente altas tasas de desigualdad y bajo desarrollo económico y social.

Junto con la democracia, los mercados también están sometidos a ataque. Incluso poniendo a un lado la intervención estatal masiva en casa y en la economía internacional, la creciente concentración económica y el control del mercado ofrecen dispositivos infinitos para evadir y socavar la disciplina de mercado, una larga historia que no tenemos tiempo de examinar aquí. Para mencionar solo un aspecto, aproximadamente el 40% del «comercio mundial» no es en realidad comercio alguno; consiste en operaciones internas de las empresas, dirigidas centralmente por una mano extremadamente visible, con todo tipo de mecanismos para socavar mercados en interés de las utilidades y el poder (Chomsky, 1995, pág. 92).

Por su parte, la Unión Soviética buscaba afianzar un modelo económico socialista, con alto control estatal y alta intervención política en los países alineados a su enfoque, lo que generó un buen número de dictaduras carentes de principios democráticos, aislacionismo comercial y deterioro en las condiciones de desarrollo humano y libertades civiles para las personas. En este escenario, se observan algunos momentos de crisis de coyuntura relevantes en las relaciones entre los bloques ideológicos como lo fue en 1962 la crisis de los misiles en Cuba y posteriormente, la Guerra de Vietnam, de igual forma, un buen número de intervenciones militares en países periféricos y el desarrollo de dictaduras y movimientos nacionalistas que desestabilizaron el bloque comunista lo que llevo a su colapso en la década de los años noventa.

Hay que señalar también que la crisis de las instituciones multilaterales -en esencia, las intergubernamentales- es profunda. Éstas

han sido incapaces de desempeñar un papel decisivo en el marco de la estructura hegemónica prevaleciente; su arquitectura institucional y normativa, y sus capacidades materiales resultan insuficientes para la construcción de legitimidad internacional. No podrá haber una transición hegemónica que no esté obligada a entender los límites y los alcances de esta crisis y a ofrecer una salida viable al multilateralismo y a un multilateralismo más democrático. En ese sentido, la transición en este rubro está relacionada con cambios en algunas variables clave del orden mundial, especialmente relacionadas con la paz y la resolución de los conflictos globales (Sánchez, 2018, pág. 383)

Iniciándose así, surge una nueva etapa del orden global en 1989, marcado por la transformación de un sistema bipolar propio de la Guerra Fría a un sistema Multipolar donde diferentes actores cobran relevancia, este proceso de transformación conlleva a un debilitamiento de los regímenes políticos impositivos y dictatoriales principalmente en Europa Central, dando lugar a un proceso paulatino de constitución de nuevas democracias y el reconocimiento de derechos humanos a sus ciudadanos, cambios que han incidido en una mayor estabilidad económica y política de la región. Sin embargo, este nuevo momento de la historia, no dejó de lado los conflictos internacionales y es así como en 1991 se desarrolla la Guerra del Golfo, un conflicto geopolítico que evidenció la doctrina norteamericana basada en la Realpolitik en función del bienestar global fortalecida por su arsenal y despliegue militar, basada en actos concretos que en cierta medida eran avalados por la comunidad internacional en beneficio del respeto de derechos humanos garantizar la democracia del territorio.

En este nuevo contexto la democracia y su solidez como sistema político hacen parte de la agenda global, el cual busca preservar por diferentes vías la pluralidad y participación ciudadana, por su parte Estados Unidos desde una perspectiva del uso de la fuerza busca recomponerla en regiones del Medio Oriente, por su parte Europa busca bajo el uso de la diplomacia la consolidación de la paz por intermedio de medidas como un conjunto de normas que buscan solucionar las diferencias de forma pacífica evitando, la intervención de fuerzas multilaterales de la OTAN en Somalia como intervención humanitaria, generando así, un precedente para el desarrollo del nuevo derecho internacional humanitario. Frente a este panorama, es indudable que nuestro país no es ajeno a las corrientes globalizantes que potencializan alternativas que permitan consolidar la democracia

Todas las constituciones occidentales reconocen una de las dos formas de democracia representativa posibles y adoptan, expresa o implícitamente (especialmente las liberales), el derecho fundamental a la participación política que incluye entre su contenido

el derecho al sufragio activo y pasivo. Además, estas constituciones, ante la imposibilidad de realizar la democracia directa, contienen diferentes institutos de democracia directa iniciativa legislativa popular y diferentes tipos de referéndum (García, 2017, pág. 123).

Dicho principio en el contexto colombiano emana desde la constitución política de 1991, la cual potencializa la democracia participativa en teoría “Colombia es, desde 1991, una democracia participativa. Esto significa que, por medio de mecanismos participativos, los ciudadanos de a pie pueden tomar ciertas decisiones en el gobierno local y ejercer veedurías de control en el manejo de los dineros públicos” (Aristizabal, 2016, pág. 3). Dicho enfoque de democracia sin duda, potencializa la participación ciudadana, permitiendo que algunos actores municipales alcen sus voces frente a las propuestas de gobierno y posteriormente realicen el seguimiento y control político coherente con las herramientas que la democracia potencializa, la Veeduría Ciudadana surge en Colombia a partir de 1996, basado en la ley 134 de 1994, permitiendo que la sociedad civil encuentre diferentes medios de participación democrática, vele por sus derechos e identifique herramientas que garanticen sus derechos fundamentales. De esta forma, con la nueva constitución de 1991 Colombia ingresa a una era de consolidación democrática convirtiéndose así a nivel latinoamericano en uno de los estados con alto nivel de consolidación democráticos a nivel participativo, avance que desde la normativa establecida complementa la materialización abstracta de democracia representativa que perciben los ciudadanos potencializando formas de materialización hasta antes desconocidas en nuestra sociedad, sin desconocer las asimetrías que causan los problemas internos de guerrilla y narcotráfico.

Estos avances en la jurisprudencia nacional que emana desde las más altas esferas ejecutiva y legislativa del país, si bien se convirtieron en avances significativos para nuestra sociedad solventados desde la amplia normatividad generada como base de la revolución democrática de finales del siglo XX se evidenciaron cambios substanciales pero con grandes vacíos aun como corrupción, autoritarismo y malas prácticas políticas de fondo, problemáticas que no permiten evidenciar cambios substanciales en el comportamiento cívico y sus prácticas sociales ya que el ciudadano común y corriente sigue privilegiado el individualismo y vulnerando la intencionalidad de interesarse por lo público como constructo colectivo. En este sentido, (Bustamante, 2011) afirma: “La democracia participativa debe salirse de las leyes y poblar las calles, las aulas escolares, las universidades, los barrios y comunas, incluso llegar hasta espacios supranacionales...” en artículo publicado en Revista Semana. Lamentablemente se observa que, en los últimos años, nuestra democracia no ha avanzado en términos de madurez y consolidación democrática y el país se sigue debatiendo entre las buenas intenciones de la

carta magna de 1991 y el alto nivel de desarticulación con el comportamiento social evidenciado en nuestras malas prácticas sociales y políticas como población.

La sociedad colombiana se enfrenta a una serie de demandas en sus modelos educativos en función de potencializar la democracia participativa que permita generar un escenario donde la educación visibilice comportamientos sociales que logren incrementar la reciprocidad vínculos de cercanía y reconocimiento “confianza” en la sociedad, la participación ciudadana y la veeduría como derecho y accionar de la sociedad civil, así como la generación de prácticas sociales que generen cimentación de una sociedad democrática e incluyente. Un camino para el logro de este fin es establecer estrategias que, desde la educación superior, se aporte a la generación de sociedad que evidencie comportamientos y acciones que favorezcan las relaciones de los sujetos en sociedad en función del bienestar colectivo.

La civilité es la marca del carácter pacífico de una persona en sus interrelaciones, particularmente, en la manera de ponerse en contacto y de respetarle. Se llama entonces geografías de la civilidad, al marcaje topográfico de reglas y comportamientos de la vida en comunidad para el saber vivir en un espacio físico-social. Por comunidad se alude aquí a la coexistencia en sociedad, a partir de negociaciones culturales tácitas o expresas para el ejercicio cultural y político (Cruz, 2016, pág. 10).

Una estrategia válida es la formación y fortalecimiento de competencias ciudadanas en los jóvenes y futuros profesionales quienes se convierten en agentes transformadores del cambio social e inciden en el crecimiento económico y humano de la población como dinamizadores del cambio. Este fin tiene validez en consonancia con (Kaldor, 2005) quien propone una concepción de sociedad que se asume como un medio en el cual se generan y reproducen varios contratos sociales en el contexto de centros urbanos establecidos y reconocidos por la normatividad no asumiéndose como un constructo abstracto sino un mecanismo pragmático.

La transformación social, generada desde la articulación en el entorno de las estructuras sociales y la educación superior, se puede abordar en el campo de las competencias ciudadanas y su impacto en la civilidad, en este sentido, esta se concibe como un proceso cuyas componentes se acoplan en las nociones de sociabilidad, construcción de normas, ciudadanía y comportamientos cívicos para el buen saber y vivir público y como base de la generación de tejido social. En este sentido, se hace necesario identificar la relación entre educación y competencias ciudadanas para comprender e incrementar su potencial como transformación de la sociedad en el marco de la idiosincrasia nacional. Esta perspectiva se aborda en la década de los años noventa en el país, abordado en primera instancia la relación entre educación primaria y media y competencias ciudadanas como factor incidente en

la transformación del país.

Bajo esta perspectiva, se busca privilegiar una educación con mayor nivel de calidad y coherencia con las necesidades de la sociedad actual, que se plantea como responder frente a las nuevas dinámicas generadas por los procesos sociales y productivos en el territorio en la dimensión económica, social y política a nivel nacional para disminuir de esta forma los impactos negativos generados por incremento de pobreza, desigualdad, falta de civilidad entre otras, expresada por fenómenos como guerrilla, violencia, migraciones desempleo e inequidad. Para entender este escenario, es prioritario comprender la noción de ciudadanía como una cualidad propia de la sociedad, donde la persona es sujeto de obligaciones y derechos constituidos en un entorno colectivo socialmente validado y reconocido en una estructura y orden político establecido, de esta forma, la ciudadanía posibilita trazar y desplegar convenios colectivos a partir del uso y consolidación de la democracia y construcción de civilidad Kaldor, (2005).

De esta forma, desarrollar y materializar el sentido ciudadanía, demanda afrontar retos que se crean a partir de alcanzar comprender particularidades de los sujetos en la perspectiva colectiva en dimensiones socioeconómicas comportamentales que hermanan la construcción de identidad, fundamentada el fortalecimiento y reconocimiento de las normas en el entorno de la esfera del sector de la educación que intrínsecamente debe velar por los derechos y libertades de cada uno de los sujetos que conforman la sociedad, de tal forma que hablar de ciudadanía conlleva a reconocer qué, “el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras” (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 19), factor que genera mayor capital social a una comunidad.

El presente libro está dividido en VII capítulos. El primero, Estructuralismo como fundamento sociológico. En este capítulo, encontramos el origen, evolución y objeto de estudio del estructuralismo. Aborda una revisión de los principales aportes teóricos y relación de los hechos sociales como contribución a la definición de una nueva definición del concepto. En el capítulo II, democracia participativa y civilidad. En este capítulo, hallamos la incidencia de la constitución de 1991 en la democracia participativa del país, encierra posturas cuantitativas y descriptivas del sistema nacional colombiano. El capítulo III, Competencias ciudadanas y desarrollo humano presenta como han sido abordadas las competencias ciudadanas en Colombia. Capítulo IV, las competencias emocionales como desarrollo social, Capítulo V, Pensamiento crítico y competencias ciudadanas, Capítulo VI, Educación superior y Políticas públicas en función del incremento y fortalecimiento de las competencias ciudadanas y finalmente, el capítulo VII, Competencias ciudadanas estudio de caso Universidad ECCI, un análisis y estudio de caso.

Finalmente, se establecen los siguientes objetivos que pretende abordar el presente libro: Identificar recursos teóricos que soporten la relación entre

competencias ciudadanas y democracia, Reconocer el avance del desarrollo del estudio de las competencias ciudadanas en Colombia, Analizar la percepción de un grupo de estudiantes de educación superior frente a su interacción con las competencias ciudadanas y su significancia en entornos democráticos. Los cuales permitirán plantear un discernimiento en el campo del conocimiento identificado la educación superior y las competencias ciudadanas en virtud del fortalecimiento de la democracia.



Figura 2: Una sociedad que repiensa sus problemáticas de forma conjunta y las aborda desde sus causas tiene mayor posibilidad de minimizar sus efectos

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 1

Estructuralismo como fundamento sociológico

Manuel Fernando Cabrerías Jiménez PhD

La concepción de sociedad intrínsecamente está ligada al ser humano y su capacidad de organización colectiva, se puede comprender como un constructo moldeado por la evolución de procesos históricos que se puede asumir como la agrupación de sujetos, vinculados que comparten perspectivas morales y territoriales en función de la construcción de cultura.

1.1. Introducción

Algunos debates sociológicos desde el siglo XIX hasta hoy, han analizado en diferentes perspectivas la evolución y composición de diferentes tensiones que se generan al interior de la interacción social. Para abordar el estudio de las estructuras sociales es pertinente citar algunos referentes teóricos que se dan a partir del siglo XVIII con las obras de Rousseau y otros enciclopedistas, y posteriormente por Comte y Durkheim quienes realizan estudios sobre los denominados “hechos sociales” ya en el siglo XIX, Weber y otros científicos sociales con sus innumerables aportes permiten consolidar la sociología como ciencia, la cual se encargará de estudiar fenómenos relacionados con la vida en grupo o social, la interacción de sujetos entre sí y con organizaciones, a partir del comportamiento y la acción humana ¹ en sociedad, así

¹ACCIÓN HUMANA. Acción social. La acción humana abarca todos los comportamientos del hombre a los que éste le atribuye un significado, es decir, sólo una parte del comportamiento humano es «acción humana». Quedan fuera de la «acción humana» los comportamientos puramente reactivos, no intencionales, y los procesos biológicos sin un significado asignado por los sujetos. La acción social es aquella parte del comportamiento humano que, tanto en su significado como en su desarrollo, está referido al comportamiento de los otros. Son acción social aquellas acciones humanas en las que el agente organiza su comportamiento de acuerdo con la expectativa de que los otros se comporten de una

como los resultados de las relaciones de la vida en comunidad de acuerdo con su momento histórico y el contexto propio de cada grupo social.

Para abordar el estudio del estructuralismo es necesario remontarse a los fundamentos planteados por Weber, filósofo y sociólogo alemán (1864-1920), quien determina que las denominadas “ciencias de la cultura” se distancian y diferencian radicalmente de las ciencias exactas y naturales, en que el científico social o cultural emplea el método hermenéutico, descubriendo el objetivo de los fenómenos culturales o sociales frente a los modelos positivistas de las ciencias naturales.

En 1904 Weber, en su escrito sobre “objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social”, planteaba que ésta era una ciencia de la realidad, la cual busca interpretar y entender la realidad del mundo social que nos rodea, el científico en esta área debe abordar los fenómenos sociales, a partir del reconocimiento del contexto histórico y cultural para poder interpretarlo como parte de una estructura social e histórica. Las particularidades del pensamiento de Weber se caracterizaron por:

El pensamiento de Weber estuvo muy marcado por esta tradición del idealismo y del historicismo, pero al mismo tiempo por sus esfuerzos por superar sus limitaciones y sus parcialidades. Por otro lado, el filósofo Friedrich Nietzsche, que atacó frontalmente la tesis idealista de la existencia de valores de validez universal que se realizan en el proceso histórico. No son los valores de validez universal, decía, los que mueven la historia, sino las acciones modélicas y potentes de individuos modélicos y potentes. De estas tres fuentes –la tradición idealista, Marx y Nietzsche – bebió Weber en la construcción de su ciencia social. Su intento fue superar el idealismo tomando en cuenta otros factores – el interés económico, el poder- en la explicación de la sociedad moderna .

Los aportes de Weber a la sociología radican en abordar el análisis de los efectos de religiosidad y sus dogmas en el desarrollo económico de las sociedades, así como la relación entre desarrollo económico y social y calidad de vida e igualdad.

Uno de los principales desafíos científicos e intelectuales se basa en hallar saberes que justifican y permean las discrepancias entre el proceso de desarrollo y la manifestaciones y consolidación de la sociedad del mundo Occidental. Weber sostuvo que las ideas religiosas cristianas han generado una amplia influencia en el desarrollo del sistema económico occidental, sumadas con el racionalismo y el interés científico del estudio de la administración gubernamental entre otros, en este contexto el individuo y los agentes requieren de factores que posibiliten un buen nivel de interacción en beneficio

cierta manera. El concepto de acción social es el concepto básico de la sociología para Weber. Los tipos de acción social son: racional-instrumental (zweckrational), wertrational, tradicional y emocional. (Weber, 2006, p171)

no del sujeto particularmente sino de la sociedad en sí, en tal sentido Weber define la sociología como:

Llamemos sociología aquí a la ciencia que quiere comprender la acción social, mediante una interpretación de esta, explicando por esa vía la causa de su relación y de sus efectos. <Llamamos acción>al comportamiento humano (sea la realización de algo exterior o de algo interno, una omisión o no impedir que algo pase) en la medida en que el agente o los agentes asocian a aquel comportamiento un significado subjetivo. Y llamamos acción <social>a aquel comportamiento en el que el significado que el agente o los agentes le asocian está referido al comportamiento de otros, siendo esta última por el que se guía el comportamiento de aquellos (Weber, 2006, p. 69).

Es importante para el desarrollo de este trabajo, resaltar los aportes de Weber a la sociología en relación a la teoría comprensiva, la cual permite ver y comprender al individuo como un ser con particularidades propias inherentes al ser humano, ya que en todo individuo existen aspectos que lo particularizan frente a los demás, por tanto, al abordar la investigación de fenómenos sociales se deben contemplar factores subjetivos, como los valores y principios, que se contemplan para explicar un fenómeno, interpretarlo y comprenderlo.

En esta perspectiva teórica, igualmente hay que contemplar los aspectos cualitativos que nos ayudarán a resolver un problema o el estudio de un fenómeno colectivo. En el entorno de esta teoría, los fenómenos naturales tienen una comprensión indirecta ya que se explican a partir de proposiciones confirmadas por la experiencia, pasan por la validación de los conceptos, o las relaciones generadas por los métodos desarrollados.

Teniendo en cuenta la particularidad de las ciencias sociales, se estudia la conducta del sujeto, la comprensión es instantánea, ya que ostenta una inteligibilidad anexa que se relaciona con el hecho de que los sujetos disponen de conciencia.

Weber, en sus postulados evidencio gran diferencia con las teorías planteadas por Marx, y complementa de forma importante el análisis marxista en aspectos relacionados como las características y tensiones de las estratificaciones de las estructuras sociales y la consolidación de estatus, a partir de los vínculos de poder.

1.2. Durkheim y el estructuralismo

Durkheim, sociólogo francés, se desempeñó como maestro gran parte de su vida, su postura, bastante particular frente a las relaciones sociales de

mediados del siglo XIX, lo llevó a plantear un pensamiento sociológico denominado durkheimiano, en el cual se evidencio la gran influencia de Augusto Comte y Herbert Spencer como lo expresa en su obre el individuo contra el Estado (1860).

Durkheim conoció, a través de Boutroux, su profesor, la división jerárquica que hizo Comte de los diversos ámbitos de la realidad, en los que los niveles superiores no pueden reducirse a los inferiores. Por consiguiente, el ámbito social no puede verse como un agregado de sus componentes psicológicos. Al tener la sociedad rasgos peculiares, es necesaria una visión totalizadora. Durkheim tomo de Comte, la idea que, como ocurre en otros ámbitos de la realidad, la sociedad pueda estudiarse utilizando métodos rigurosamente científicos. Al igual que Comte, llamo sociología a este estudio y creyó que no solo era posible sino también deseable, ya que posibilitaría una dirección racional de la sociedad y la erradicaría de las formas (patológicas) Baert, P. (2001)

El estructuralismo es un movimiento de pensamiento sociológico complejo, de origen francés, que surge a partir de la última década del siglo diecinueve y ampliamente fortalecido y difundido a mediados siglo veinte, su primordial fin se centra en abordar el estudio y análisis de vínculos e interacciones de los sujetos con las organizaciones y niveles estructurales, a teniendo en cuenta el estudio de los hechos de articulación social, teniendo en cuenta los postulados de Comte, Strauss Radcliffe-Brown, y Durkheim entre los más relevantes y reconocidos . En este sentido, el estructuralismo genera unos vínculos entre las normas y las elasticidades y tensiones a partir del reconocimiento de los acontecimientos sociales, centrado en el análisis de los vínculos creados entre las semiestructuras en donde se construye y evidencia.

En tal sentido Durkheim plantea

Así pues, tenemos que considerar a los fenómenos sociales en sí mismos independiente de los sujetos que se forman una representación de ellos; hay que estudiarlos desde fuera, como a cosas exteriores o, pues es en calidad de tales como se presentan a nosotros. Si esta exterioridad es solo aparente, la ilusión se dispara a medida que la ciencia progresa y, por así decir, se verá como lo exterior vuelve a entrar en lo interior. Pero no se puede juzgar de antemano cual sea la solución, y aun en el caso de que finalmente los fenómenos sociales no tuviesen todos los caracteres intrínsecos propios de la coseidad, inicialmente hay que tratarlos como si lo tuvieran (Durkheim, 1995, p. 82).

Los postulados del autor, permiten explicar las relaciones sociales, del siglo XIX, partían de una dicotomía que le permitía hablar de una sustitución

de una solidaridad mecánica por otra orgánica para hacer mención a las relaciones sociales, al referirse a una solidaridad mecánica, hacía alusión a las similitudes, mientras que en correspondencia a solidaridad orgánica hace relación con la división del trabajo y la dependencia mutua; argumentando que con la modernidad histórica que se vivía en Europa como consecuencia del desarrollo industrial, se formó una nueva clase de solidaridad, donde a diferencia de Spencer, cree que no necesariamente los contratos jurídicos generan carencias de fundamento moral.

La principal contribución de Durkheim a la construcción del concepto y campo del estructuralismo es denominado “Hecho social” que propone que su análisis se centra como centro básico del análisis de las ciencias sociales, planteando que “cualquier forma de actuar, ya sea o no fija, que pueda condicionar desde el exterior al individuo... [y] que es general en el conjunto de una determinada sociedad a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” ??.

Su teoría propone que un “hecho social” se considera como:

Un fenómeno objetivo de la realidad, es decir que siempre se debe abordar en primer lugar la investigación de la causa de este, más que su efecto o función en un contexto de interacción de individuos, la concepción de hecho social cuenta con unas particularidades que lo diferencian de otros fenómenos. De forma ordinaria se le emplea para designar casi todos los fenómenos que ocurren en el seno de la sociedad, por poco que presenten, junto con una cierta generalidad, algún interés social. Pero si se consideran las cosas de esa manera, no hay, por así decir, acontecimiento humano que no pueda ser llamado social. Todos los individuos beben, duermen, comen y razonan, y la sociedad tiene el mayor interés en que esas funciones se lleven a cabo regularmente. Así pues, si esos hechos fuesen sociales, la sociología no tendría un objeto de estudio que le fuese propio y su ámbito se confundiría con el de la biología y el de la psicología (Durkheim, 1995, p. 56).

Cuando el individuo actúa en los diferentes roles de interacción social, a nivel personal y público como ciudadano, por ejemplo, asume el compromiso coactivo y la obligación de respetar las normas y deberes establecidos externamente, definidos por el derecho o la costumbre no planteados directamente por el sujeto, pero interiorizados por la educación.

En resumen, con base en los aportes de Durkheim y Conté, se puede afirmar que todo ámbito social cuenta con sus propios principios, en este sentido los individuos se asocian y de estas agremiaciones u organizaciones surgen propiedades que trascienden y afectan a las personas que de ellas hacen parte, sujetas a sus propias leyes, posibilitando así, que los hechos sociales se investiguen, analicen y estudien a partir de otros hechos sociales.

Para Durkheim en las Reglas del método sociológico, lo colectivo o lo social a diferencia de lo individual, que es el ámbito de la psicología social constituye una entidad específica.

Esta sociedad, que (sobrepasa infinitamente al individuo en el campo y en el espacio), está (en condiciones de imponerle las formas de actuar y de pensar que ha consagrado con su autoridad.[. . .] Por lo tanto para Durkheim, lo colectivo también remite directamente a la idea de precisiones exteriores que se imponen a los individuos y a un ámbito de validez, en el espacio y en el tiempo, que va mucho más allá de las conciencias individuales, lo que le permite tomar una consistencia independiente de los individuos que lo componen. También va asociado a un punto de vista objetivista: (nuestro principio fundamental: La realidad de los hechos sociales. (Corcuff, 1998, p. 16).

1.3. Norbert Elías y su enfoque sobre las estructuras sociales

La noción de estructura social planteada por el sociólogo alemán kantiano Georg Simmel, propuesta en su obra, Cuestiones fundamentales de sociología publicada a finales del siglo XIX, plantea que la estructura es un constructo que conforma el sistema de interacción sistémica, por ejemplo, una población o una organización de relaciones de sujetos específica con características propias del lenguaje de la cultura, así no tengan entre ellos vínculos inmediatos generan una estructura. De esta forma, se favorece la disposición social, ya que tiene una connotación que trasciende a un contexto real a partir de la acción comunitaria, promoviendo la correspondencia de personas o instituciones con organizaciones y agencias que intervienen e inciden en la cultura, lenguaje, dogmas y principios.

Partiendo de este referente, el Alemán Norbert Elías aborda estudios de la sociología histórica particularmente sobre la civilización de occidente, para este autor las ciencias sociales se diferencian de las ciencias naturales básicamente en que sus <objetos>son a la vez <sujetos>que tienen representaciones y relaciones de su vida en la sociedad, es decir, son sujetos que se desarrollan en sociedad influenciados por otros individuos o agentes.

En segundo lugar, Elías plantea qué, los científicos sociales hacen parte dinámica del centro del estudio de forma dinámica no indisoluble, pues estos deben conocer y acceder a la experiencia de como sienten los sujetos frente al estudio de un fenómeno social específico, a diferencia de las ciencias naturales, donde no es necesario ni se contemplan componentes subjetivos como el sentir humano. Sus análisis abordaron la tensión entre la oposición entre individuo y sociedad.

Cuestionar esta oposición significa en primer lugar distanciarnos de las tendencias sustanciales asociados a nuestros usos habituales del lenguaje, tendencias ya señaladas por Wittgenstein en su filosofía tardía y que consisten en la <búsqueda de una sustancia que responda a un sustantivo>(el hecho de considerar a priori que, tras las palabras que utilizamos, existen realidades homogéneas perfectamente delimitadas). De la misma manera, Elías observa que tras los sustantivos que empleamos (como <individuo>o <sociedad>) consideramos automáticamente que existen sustancias, <cosas visibles y tangibles>. Esto es por lo que <el individuo y la sociedad nos parecen dos cosas diferentes, como si se tratara de una mesa y una silla (Corcuff, 1995, p. 25).

Para Elías el “yo” es externo de la sociedad, lo cual se ha comprobado a través de la evolución de las civilizaciones, en la historia se evidencia una representación particular de la identidad entre el yo y el nosotros, como en occidente la individualización se vincula al yo como una base de estructura social contemporánea. Convirtiendo este proceso en social, ya que caracteriza las estructuras de la personalidad en relación con las diferentes clases de relaciones que se generan entre seres humanos.

1.4. Otros Referentes Teóricos que sustentan el Estructuralismo

El enfoque teórico del estructuralismo retoma elementos teóricos de grandes sociólogos y lingüistas del siglo XIX, evidenciando una clara influencia de los aportes de Durkheim sumado a los aportes del suizo Ferdinand de Saussure, ideas que este último desarrollo sobre el lenguaje y que posteriormente se articularon a otras disciplinas entre ellas las ciencias sociales.

Con anterioridad a la obra de Saussure el estudio del lenguaje consistía básicamente en un seguimiento de los cambios en el modo de utilizar las palabras. Según Saussure este procedimiento omite la característica central del lenguaje. Dicho planteamiento es propuesto en el texto, *Course in General Linguistics*, publicado en 1974 en Londres, en el cual plantea que en ningún caso podemos identificar las características básicas o estructuras del lenguaje fijándonos únicamente en las palabras que emplean las personas cuando hablan. El lenguaje consiste en una serie de reglas de gramática y significación que <están detrás >de las palabras, pero no se explican en ellas (Giddens, 2000, p. 709).

El estructuralismo de Durkheim se diferencia del estructuralismo de Saussure, en tres grandes aspectos, el primero de ellos es que el estructuralismo para Durkheim es ambivalente, en el desarrollo de sus aportes a

las ciencias sociales, es decir que hace parte de un gran constructo de varias corrientes teóricas que aportan a las ciencias sociales, mientras que para Saussure el estructuralismo en el lenguaje es considerado el objeto central de su obra.

Inspirado en Saussure, este método (estructuralismo), que amplía los compendios de análisis y en cuyo desarrollo quienes lo utilizan han depurado técnicas preliminares, se aplicó a la antropología, a las artes —incluida la literatura— y a las ciencias humanas (Palazón, 2009, p. 34).

El segundo, plantea que el estructuralismo propuesto por Durkheim es considerado como un gran aporte a la sociología a diferencia de los aportes de Saussure, que contribuyen al estudio de la lingüística principalmente, con un reconocimiento un poco más disimulado y menos notable en las ciencias sociales. En tercer lugar, se puede identificar que una de las grandes preocupaciones de Durkheim se centra en el esclarecimiento de los acontecimientos sociales, a partir de identificar la relación de estos con otros hechos sociales que los generan. Por su parte, Saussure se introduce una perspectiva totalizadora de la lengua, donde se consideraba como una estructura y no parte de una de ellas, donde el significado de los conceptos depende del resultado que tengan en un conjunto más amplio.

En la teoría de Saussure es crucial la distinción entre <lengua> y <habla>. El autor introdujo esta diferencia en un intento de identificar el objeto de la investigación lingüística. Lo que Saussure denominaba habla o <vertiente ejecutiva del lenguaje> se refiere a lo que realmente se dice, mientras que la lengua tiene que ver con el conjunto de propiedades estructurales compartidas que subyacen en la utilización del lenguaje. Saussure insiste en que la principal preocupación de la lingüística debía ser la lengua y no el habla. De forma similar a como ocurre en el concepto Durkheimiano de externalidad de los hechos sociales (Baert, 2001, p. 27).

1.5. Postulados de Lévi-Strauss al estructuralismo

Filósofo francés quien desarrollo estudios de antropología desde el análisis estructural, aborda el campo de los estudios mitológicos, a partir de definir categorías estructurales permanentes en la lengua utilizando un método de análisis lingüístico. Strauss toma referentes teóricos de lingüistas en relación con estructuras y los lleva al estudio etnográfico, a partir del análisis de sus relaciones internas. Desde la perspectiva de Lévi-Strauss, la concepción de estructura no es materialista ni tacita, y se consolida a partir

de la articulación de la historia el significado y la contingencia. Estas se abordan, como elementos que posibilitan que se demuestren las vicisitudes en manifestaciones sociales teniendo en cuenta el significante y el significado

Por su parte Strauss retoma componentes importantes de las obras de Durkheim y Saussure, pero se distanció del enfoque funcionalista del primero y retoma elementos relacionados con hechos sociales y representaciones colectivas, las principales diferencias entre Durkheim y Lévi-Strauss son como lo presenta Baert son:

Durkheim estableció analogías con la evolución biológica para explicar la tradición desde los tipos de solidaridad «mecánicos» hasta los «orgánicos». Por el contrario, Levi-Strauss siempre ha sido hostil a las formas de explicación evolucionista. Al primer Durkheim le preocupaban fundamentalmente los principios teóricos que sólo se ponen de manifiesto en largos períodos de tiempo, mientras que Levi-Strauss se centró en aquellos mecanismos que se muestran en las culturas. Durkheim era consciente de los problemas que llevaban consigo la industrialización y la modernización, pero, no obstante, defendía las transformaciones culturales y estructurales que tenían lugar en Occidente. Había que hacer ciertos ajustes, pero la tendencia general era de progreso. Por el contrario, la obra de Levi-Strauss puede leerse como una crítica feroz al proyecto occidental de modernidad (Baert, 2001, p. 32)

Con relación a los objetivos investigativos de Durkheim y Strauss, se pueden considerar ampliamente opuestos, por su parte Durkheim se centra en el estudio de las grandes diferencias culturales entre las sociedades y el comportamiento del sujeto moldeado por sus rasgos de personalidad en el desarrollo de las practicas humanas, el autor resalta la importancia en la diferencia entre las diversas culturas como factor generador y moldeador de acciones sociales. Por su parte, Strauss parte que estas diferencias individuales no son relevantes, argumentando que lo que trasciende es el constructo común, que conforma e identifica las características universales de la sociedad.

La objetividad planteada por el estructuralismo radica, en el sentido de libertad de las personas con proyecciones particulares y amplias aptitudes, que fortalecidas desde la autonomía comportamental permea la interacción de las personas y sus comportamientos para desenvolverse en escenarios con alto nivel de capacidad para comprender diferentes niveles experimentables de las situaciones particulares, en los entornos donde se crea la acción (sociedad) e interactúan las personas como sujetos sociales. En esta perspectiva, el estructuralismo permite al sujeto asumir el mundo libre de regímenes autoritarios tradicionales, y se permite la posibilidad de comprender el mundo en múltiples posibilidades donde la tolerancia, el respeto y la solidaridad moldean el actuar del sujeto.

El estructuralismo es una moda intelectual en curso y la palabra misma ha venido a significar cosas distintas para unos y otros, pero para el objetivo de este trabajo supondré que el «estructuralismo en la antropología social» se refiere a la antropología social de Lévi Strauss y a la obra que deriva más o menos directamente de esa fuente. Mirado así, el estructuralismo no es ni una teoría ni un método, sino «una manera de contemplar las cosas». Para ver lo que es peculiar en esta manera de contemplar las cosas, puede ser de utilidad que echemos una mirada a algunas de las alternativas. El objeto de estudio de la antropología social son las costumbres. En cada una de las secuencias de éstas existe un componente práctico que «altera el estado del mundo» y uno ritual o simbólico que «dice algo» sobre la situación social (Palacios).

Estos procesos sociales, moldeados en gran medida por las reglas y los recursos en términos de Giddens, permiten evidenciar una postura crítica de los agentes frente a las realidades del mundo, consintiendo el desarrollo de sujetos caracterizados por asumir una comprensión de la realidad con enfoque heterodoxo, es decir, comprendiendo que en las ciencias sociales de hoy, existe un abanico de posibilidades de interpretación de diferentes perspectivas y posturas frente a los hechos surgidos a partir de la interacción social que se genera, en la acción del mundo real.

En síntesis, para Baert (2001), la primera resalta que las estructuras sociales se imponen y ejercen su poder sobre la capacidad de acción. Estas se consideran condicionantes, porque moldean las acciones y pensamientos de los sujetos y es difícil, que una persona las modifique. La segunda rama se basa en la semiología, la ciencia general de los signos como base del desarrollo social y cultural de la humanidad. Con el transcurrir del tiempo el estructuralismo se ha ido reorientando

A finales de los años ochenta, el estructuralismo se había dividido en dos escuelas diferentes. Ambas criticaban ciertos rasgos esenciales del proyecto estructuralista, pero tenían mucho en común con él. En primer lugar, está el posestructuralismo que se relaciona con las obras de Jacques Lacan, Jacques Derrida y Michael Foucault. Los posestructuralistas partían de la obra de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger y Ludwig Wittgenstein. Sus teorías comparten posturas estructuralistas como el antihumanismo y el anticartesianismo, pero mientras que el estructuralismo aspiraba a una ciencia de los signos (y una ciencia de la sociedad), el posestructuralismo pretende socavar los conceptos de verdad y de objetividad científica y tiende a apoyar el relativismo conceptual o epistemológico” (Baert, 2001, p: 40).

Entrada la década de los años ochenta, surge con gran reconocimiento las teorías planteadas por Anthony Giddens (Teoría de la estructuración) y Pierre Bourdieu (Estructuralismo genético) las cuales plantean diferencia con los enfoques objetualizados del racionamiento estructuralista y el enfoque a la práctica social que plantean los estructuralistas clásicos. En este sentido Giddens y Bourdieu retoman elementos de la teoría estructuralista y los articulan con el análisis de acontecimientos sociales demostrando que la evolución de la estructura se logra a partir de la práctica continua de sujetos competentes, para que estas se reproduzcan en el tiempo, dichos enfoques se plantean a continuación.

1.6. A modo de conclusión

El constructivismo estructuralista que se evidencia en específico en el trabajo de Bourdieu, principalmente, parte de un análisis de observación sobre la acción de los agentes generada por la interacción de los mismos y el despliegue de los esfuerzos de estos en el contexto de la lucha por el poder simbólico relaciones que permiten comprender y analizar el campo en particular así como las estructuras que lo gobiernan y posibilitan coerción, condicionando o el accionar de los agentes internamente

El constructivismo estructuralista que se evidencia en específico en el trabajo de Bourdieu, principalmente, parte de un análisis de observación sobre la acción de los agentes generada por la interacción de los mismos y el despliegue de los esfuerzos de estos en el contexto de la lucha por el poder simbólico relaciones que permiten comprender y analizar el campo en particular así como las estructuras que lo gobiernan y posibilitan coerción, condicionando o el accionar de los agentes internamente.

La propuesta de Pierre Bourdieu, llamada por sí mismo como Constructivismo estructuralista, para de comprender e identificar la existencia de unas estructuras sociales autónomas complejas e independientes de la voluntad individual de los sujetos, la cual parte de comprender la existencia de estructuras sociales autónomas e independientes, de la voluntad individual de los sujetos.

A partir de la voluntad del individuo por realizarse socialmente en las estructuras existentes, está interacción entre sujeto y estructura es modelada por el nivel de percepción el pensamiento y la capacidad de acción de la persona en el contexto de sus prácticas sociales. Bourdieu concede prioridad al estudio de las estructuras sociales articuladas con lo subjetivo, comprendiendo este como el constructo resultante de la interacción de los actores en el campo.

Frente a esta realidad, uno de los principales objetivos de la obra de Bourdieu en su teoría del estructuralismo genético es superar esta división conceptual en el marco de la sociología y la historia, partiendo de reconocer

que el agente lleve intrínsecamente elementos que le permiten luchar por el capital simbólico a partir de identificar en la noción de campo un escenario propicio de luchas y enfrentamiento de fuerzas, generando dinamismo en la articulación entre estructuras y acción en un contexto condicionado por el habitus y el capital simbólico propio del campo y de sus agentes. En este sentido Retomando una afirmación propia de Bourdieu: Es la estructura lo que hace la historia y la historia lo que hace la estructura.



Figura 1.1: Las competencias ciudadanas fomentan los niños y estudiantes una mejor capacidad estructural de pensamiento crítico, tomar sus propias decisiones y encontrar mejores formas de conciliación es su mayor aporte

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 2

Democracia participativa y civilidad

Claudia Paola García Castiblanco MSc

2.1. Introducción

Un importante número de países alrededor del mundo, principalmente en América, Europa y el sureste asiático, han adoptado la democracia como su forma de gobierno, y si bien los Estados pueden organizarse institucionalmente de diferentes maneras, hay ciertas cualidades que les permite calificarse o no, como democráticos, como es el desarrollo de elecciones libres, inclusivas y pluralistas y el respeto por las libertades individuales, entre otras.

La existencia y extensión de las democracias por el mundo, ha conllevado a que quienes viven oprimidos en Estados con fuertes estructuras de poder, aspiren a conquistarla con la expectativa de optimar sus circunstancias de vida. Convirtiéndola en un objetivo a alcanzar, siendo fuente de inspiración de arduas luchas sociales como las que se vivieron recientemente en Venezuela o el Medio Oriente y la primavera árabe, en busca de la igualdad y la libertad.

Sin embargo, a pesar del idealismo que se ha generado alrededor de la democracia como la principal forma de gobierno para las sociedades actuales, hay interrogantes fuentes de debate, como si ¿realmente es garante de igualdad, libertad y participación?, ¿es el mejor sistema?, o ¿por qué someter la protección de los intereses, el manejo de recursos y la toma de decisiones (entre otros) a un grupo limitado de funcionarios electos?.

La democracia, por lo menos desde la teoría, debe generar mecanismos que permitan garantizar el respeto por los derechos fundamentales, disminuir el riesgo de caer en la tiranía de las minorías y representar verdaderamente al pueblo. Sin embargo, aún hoy permanece latente el dilema respecto a

cómo hacerla más participativa, en sociedades como las actuales donde las poblaciones son masivas, y la reunión de los civiles en la Asamblea, con el objetivo de tomar decisiones para la comunidad, es imposible.

Si bien a lo largo del siglo XX el sistema de representatividad parecía ser la mejor fórmula para canalizar la participación de los ciudadanos, el fortalecimiento de la movilización social hizo evidente la necesidad de modificar las estructuras de poder, y si bien es cierto que desde Tocqueville y la “Democracia Americana” (1835) se habla de la necesidad de involucrar a los individuos en asociaciones que puedan ayudar a hacerlos buenos ciudadanos, preocupados por el bien común, como una fórmula para garantizar la salud de la democracia, va a ser hasta finales del siglo veinte, que los mecanismos de la democracia participativa se involucrarán en las formas de gobierno democráticos.

Por lo menos, ese es el caso de Colombia, país latinoamericano golpeado fuertemente por el conflicto interno y la guerra contra el narcotráfico y cuya sociedad se unió en 1989 alrededor de la votación de lo que fue conocido como la Séptima Papeleta, con el propósito de generar cambios constitucionales de fondo, y que posteriormente daría origen a la nueva Constitución de 1991, en la que se estableció el carácter descentralizado y participativo del Estado colombiano. El objetivo de este documento es, por tanto, realizar una radiografía de la situación de Colombia en términos del desarrollo de la democracia participativa y la construcción e intervención de sociedad civil, a partir de algunos postulados teóricos que serán expuestos más adelante.

Para tal fin, el siguiente texto está dividido en tres secciones, inicialmente se explica de manera general lo que es la democracia representativa, soportado principalmente bajo los aportes de Robert Dahl y la poliarquía, para comprender el porqué de la generación del modelo participativo, el cual se ampliará en la segunda parte, para finalmente exponer y analizar el caso colombiano.

2.2. La democracia de la representatividad

Cuando se aborda el estudio de la democracia, es común que se inicie invocando aquella Grecia clásica, pionera en proponer el tema. Pero así mismo, de inmediato llega la advertencia respecto a que aquel era un modelo muy distinto al existente hoy en día en términos de igualdad, extensión, participación, entre otros principios.

El mundo en la actualidad dista bastante de la Grecia clásica. La población es mucho más numerosa que en la antigua Atenas y está concentrada en ciudades que a su vez hacen parte de Estados, los cuales se han configurado a manera de la principal opción de organización política desde el siglo XVII. Los criterios de igualdad han tendido a hacerse más inclusivos con la aparición de los derechos humanos a finales del siglo XVIII y, en general puede

observarse una serie de cambios que han conllevado a que la democracia de los griegos sea hoy inaplicable.

La participación por ejemplo ya no está limitada a hombres, libres y con propiedades, sino que se abarca una gran cantidad de población sin distinciones de sexo, raza o condiciones socioeconómicas. En este sentido, es claro que para los antiguos griegos no había interés en promover la inclusión social y la construcción de civilidad como un principio rector de la democracia, mientras que en la actualidad la igualdad se impone como uno de los principales objetivos de esta. Sobre este aspecto Robert Dahl (1992) recuerda que la idea de igualdad intrínseca proviene en cierta medida de los principios judeocristianos, según los cuales “todos somos iguales hijos de Dios”. La expansión del cristianismo (así como la democracia) por buena parte del mundo, ayudó a que este principio fuese cada vez más relevante, aunque no sea aún universal.

El aumento de la población de la mano con la ampliación del concepto de igualdad generó cambios respecto a la intervención, la representación y la toma de decisiones. Dado que en la actualidad es imposible que todos los ciudadanos con derecho al voto puedan participar directamente en la asamblea y por tanto en la toma de decisiones, ha sido necesario generar nuevas estructuras que permitan garantizar su participación, adoptándose así en un principio el modelo de representación, según el cual las mayorías, a través del voto, eligen a quienes los representarán en los entes gubernamentales encargados de definir el destino de la nación.

La representación significa la oportunidad de seguir participando de la vida política del país pese a la cantidad de población, no en vano para Mills “el sistema de la representación era el gran descubrimiento de los tiempos modernos” (Dahl, 1992, p. 42). En el sentido que la democracia como ningún otro régimen promueve la participación en la vida política, la autonomía, la confianza y la preocupación por lo público. Mientras que otras formas de gobierno pueden buscar limitar o incluso suprimir los beneficios mencionados. Pero bien hace Dahl (1992) en advertir que este sistema sustituyó la tradicional asamblea por una serie de instituciones políticas que alejaron al gobierno de los demos o el pueblo.

Como se evidencia, el modelo de representación puede dar lugar a controversias, ya que si se acepta el principio categórico de la igualdad expuesto por Dahl (1992), el cual implica que si los participantes del grupo descubren que todos se encuentran en igualdad y función de estar capacitados para gobernar, entonces creerán que ninguno de ellos y ninguna minoría entre ellos estará mejor capacitada, el modelo representativo colapsaría. Sin embargo, se puede descartar que, en una sociedad real, todos estén interesados en ejercer el poder político. Por lo que, en la práctica, la democracia representativa se impuso como una forma de gobierno óptima.

Es así como el voto y las elecciones en las democracias contemporáneas tienen un papel vital en el sistema: la sociedad participa en el ejercicio de-

mocrático para elegir a quienes tomarán las decisiones. Sin embargo, surgen cuestionamientos sobre la preparación de la población para asumir el proceso.

En el modelo de representación es necesario canalizar la participación a través de los movimientos o partidos que representen ideologías o intereses con los que se identifiquen los ciudadanos. Pues como lo recuerda O'Donnell: "el régimen, en este caso el democrático, es una mediación entre el Estado y la sociedad". En el que el acceso a las más importantes posiciones de gobierno depende del proceso electoral. Por tanto "el principal canal institucional está integrado por partidos políticos que compiten libremente para ganar ese acceso" (O'Donnell, 2008, p.3). Para los partidos es fundamental lograr la obtención del poder o por lo menos participar en su ejercicio, ya que son organizaciones que expresan los intereses de diversas fuerzas sociales (Duverger, 1965).

El sistema de elección y representación plantea otra dificultad, la de establecer el tipo de mayoría que será aplicada para la toma de decisiones, ya que entre más amplia sea ésta, más representativo será el sistema. Las decisiones del gobierno son entonces decisiones colectivas obligatorias, pero el sistema debe garantizar que no se use la violencia para su cumplimiento (Dahl, 1992). Lo cierto es que el sistema de mayorías tiende a cambiar en los distintos países democráticos, pero básicamente de lo que se trata es que el partido que gana las elecciones debe gobernar y el minoritario hace oposición "leal al sistema" (Dahl, 1992, p.189).

Por lo que la oposición, aunque incómoda para quienes gobiernan, es esencial en el sistema ya que garantiza la expresión de las minorías y el control a los entes gubernamentales, dentro del marco legal de Estado. Si no se brindan espacios de participación o se reconocen los derechos políticos a las minorías, no sólo se incurre en la opresión, sino que además se corre el riesgo que éstas terminen utilizando acciones de fuerza como medio de presión.

2.3. El sistema requiere control

La simple organización de los Estados bajo el modelo democrático no garantiza el perfecto funcionamiento de este. O'Donnell (2008) manifiesta que los Estados también tienen problemas en su conformación, ya que éstos están sujetos a diferentes procesos tras los cuales pueden ser construidos, reconstruidos o incluso destruidos, viéndose igualmente afectado el sistema de gobierno implantado. Pues como lo indica este autor, son los Estados los que contienen al régimen.

Pues que el Estado o los Estados estén organizados bajo el modelo democrático, no significa que estén a salvo de caer en la tiranía y que el sistema sea sólo una imagen creada para la comunidad internacional, estando la po-

blación al interior del país completamente sometida. Por lo que el gobierno y sus miembros requieren no sólo de ganar el proceso electoral sino además contar con legitimidad y confianza por parte de su pueblo. Queda claro que la sola realización de elecciones y desarrollo del ejercicio del voto no garantizan la existencia de una democracia.

En este sentido Rosanvallon (2007) argumenta que, ante la necesidad de adoptar democracias representativas, se hizo igualmente necesario generar sistemas de confianza y legitimidad. Ya que como lo mencionan varios autores, existe el temor que las personas elegidas no cumplan con los propósitos que se les ha encomendado, bajo las formas legales dispuestas para tal fin.

Para Rosanvallon (2009), la legitimidad es entendida como una cualidad jurídica de orden enteramente procedimental, que se materializa en el voto depositado en la urna por el ciudadano elector. Y la confianza, es como una “hipótesis de la conducta futura”, a la vez que se constituye en un economizador institucional que evita una serie de procedimientos que permitirían comprobar la calidad de la legitimidad. Además, agrega una dimensión moral a la democracia y una dimensión sustancial al generar preocupación por el bien común.

Por tanto, se podría concluir que cada país es responsable de establecer las estructuras e instituciones legales que puedan controlar la función pública. Mientras que la confianza es una institución invisible, por lo mismo más compleja, que genera tanto prácticas como instituciones a su alrededor con el objetivo de organizar la desconfianza, en lo que Rosanvallon (2007) ha definido como la contra democracia. Dicha desconfianza es finalmente hacia la propia condición humana que no permite creer unos en otros debido a la incapacidad de despojarse de intereses personales o defectos, por lo que requiere trabajar en sociedad para ejercer el control.

Si un estado democrático acepta las premisas de igualdad y participación, en teoría también debería aceptar el que sus ciudadanos asuman el rol de vigilantes y denunciadores del que habla Rosanvallon. De esta forma, son agentes activos dentro de la democracia, mucho más allá de la participación electoral y su papel puede ser trascendental en situaciones que necesiten ponerse al descubierto por sus irregularidades. Como es lógico, en estas formas de control, es esencial contar con el derecho a la expresión y medios de comunicación que permitan hacer pública la información o situación irregular que se pretende poner al descubierto.

Además, es importante tener en cuenta que no solo se trata de las irregularidades, La falta de idoneidad de los gobernantes puede ser tan grave como los hechos de corrupción o tiranía. Pues debido a ella se limita las opciones de progreso y mejoramiento de la sociedad. El control puede ser realizado por grupos de presión, movimientos sociales, entre otros.

Estas herramientas de control están ligadas a su vez al tema de la reputación, la cual tiene gran importancia en una democracia y se transforma en un principio de información o referente que puede determinar la victoria

o el castigo en las urnas para quienes se dedican a la función pública. Pero éstas, sumadas a las demás explicadas por Rosanvallon, como la oposición, conllevan no sólo al control como tal, sino a la participación de buena parte de los estamentos de la sociedad.

Si bien es cierto que hoy es imposible que todos los ciudadanos se reúnan en la Asamblea. Todos, en teoría, cuentan con el derecho acceder a los datos e información de lo que sucede en el gobierno, a dar a conocer situaciones irregulares, manifestar su oposición ante lo que consideran inadecuado o incorrecto y desde luego, generar cambios en la forma de gobierno.

En este sentido la rendición de cuentas ante los ciudadanos es esencial para el funcionamiento del sistema. Como lo explica Reveles (2017), esta rendición de cuentas puede ser horizontal o vertical, esta última hace referencia a la que pueden hacer los electores en las urnas como premio o castiga a la reputación, mientras la primera hace referencia a la institucionalmente establecida a través de los sistemas de pesos y contrapesos.

Robert Dahl (2004) propone entonces la poliarquía como la forma más perfecta de democracia a la que se ha llegado (a la que pueden y deberían aspirar quienes aún no lo son), esta necesita de las siguientes instituciones para su configuración: “1. Elección de funcionarios; 2. Elecciones libres e imparciales; 3. Sufragio inclusivo; 4. Derecho a ocupar cargos públicos; 5. Libertad de expresión; 6. Variedad de fuentes informativas; y 7. Autonomía asociativa” Pero a pesar de la teoría y las estructuras, la democracia siempre estará a prueba, debido a la dificultad por parte de algunos funcionarios públicos, a renunciar a los intereses particulares, algo muy propio de la condición humana.

Los Estados, aunque cuentan con unas estructuras o instituciones que buscan permitirle funcionar de la forma más adecuada posible, si no existe voluntad en quienes ostentan el poder y éstos sucumben ante la necesidad de anteponer el interés personal sobre el colectivo, lo que habrá es una tiranía con elecciones. Pero el poder reside en el pueblo y así mismo la historia de la humanidad está llena de ejemplos de pueblos que se han levantado contra la autoridad, en busca de libertad, igualdad y bien común, en conclusión, todo está en las manos de la capacidad de movilización de la sociedad civil.

2.4. Democracia participativa y participación social

El fin de la Guerra Fría conllevó a que las nacientes naciones democráticas establecieran sus sistemas y las ya consolidadas evolucionaran, de forma tal que aunque pueden existir muchos países declarados como democráticos no todos son iguales, el contexto de cada nación es diferente y mientras en los países desarrollados la democracia está influenciada por el sistema económico, la globalización, las nuevas tecnologías y el multiculturalismo, en

las naciones que recién (años 90) han hecho el tránsito a la democracia, la agenda está marcada por la necesidad de asegurar la economía y el control a la exclusión de parte de la sociedad (Reveles, 2017).

En este nuevo contexto posterior a los años 90 s, la democracia ha requerido de mecanismos que favorezcan la participación, ya que el sistema representativo ha perdido legitimidad debido a los elevados niveles de abstencionismo y al descredito que en muchos países han alcanzado los partidos políticos y con ellos la clase política tradicional, lo que a su vez ha fortalecido a los grupos sociales que se han organizado para ejercer presión y ser capaz de incidir en la toma de decisiones.

Las críticas a los sistemas democráticos representativos tradicionales se dirigen a que el ejercicio democrático se está limitando al voto y en general a la parte procedimental del sistema. Como lo menciona Reveles (2017) mientras que las elecciones son cosa de un momento, lo relevante será cómo éstas repercutirán en el comportamiento a largo y corto plazo de los actores y las instituciones. Por lo que ha sido necesario generar mecanismos de participación directa ya que la limitada representatividad de los partidos políticos conlleva al surgimiento de múltiples organizaciones de diverso carácter y objetivos como movimientos sociales, religiosos, ONG, entre otros, con capacidad de movilizar e incluso de entablar diálogo frente a los poderes del estado, evidenciando la existencia de lo que ha sido denominado *sociedad civil*.

Pero no solo la existencia de organizaciones sociales ayuda a alcanzar este equilibrio, sino que se requiere de verdadero espíritu cívico, lo que implica altos grados de responsabilidad ciudadana y fuertes instituciones (Pietrzyk, 2003). Como bien lo explica Benjamín Arditi respecto a la definición de sociedad civil “estamos en un universo conceptual ambiguo y polémico, aunque no por ello impreciso” (2004, p. 2). Es por esta razón que, para efectos del presente, se entenderá por sociedad civil el concepto entregado por Habermas, según el cual:

La sociedad civil está compuesta por las asociaciones, organizaciones y movimientos de surgimiento más o menos espontáneo, que, sensibilizados por la resonancia de los problemas de la sociedad en el ámbito de la vida privada, depuran y transmiten estas reacciones a la esfera pública” (Kaldor, 2005, p.38).

La democracia participativa envuelve una activa intervención de la sociedad civil por lo que es un paso adelante a la poliarquía de Dahl o democracia representativa, aunque no llega a ser tan amplia como la democracia directa que busca el autogobierno de los ciudadanos. La tensión entre las dos posturas lleva a la proposición de una postura intermedia, en los que la sociedad civil tenga mayores posibilidades de participación. Esta concepción permite a la sociedad el tener una postura más relevante frente a la toma de deci-

siones a través de la asociación, por lo que empodera y da a la ciudadanía medios para intervenir.

En este punto es oportuno traer a colación la apropiada frase de O'Donnell, respecto a que los Estados en América Latina pueden ser “eficaces como máquinas represivas y angostos: les cuesta admitir como sujetos de pleno derecho a diversos sectores sociales y sus demandas” (2008, p. 3). Una realidad innegable para el caso en cuestión, en el que, al parecer, no hay cabida para la oposición. Esto sin lugar a duda conlleva que en estas frágiles democracias aparezcan los rebeldes, los disidentes o los resistentes, de los que nos habla Rosanvallon, quienes deben tomar el papel de héroes, para evidenciar la situación en la que se encuentran y presionar por el cambio que la población exige. Lo cierto es que la democracia representativa está en crisis, y lo ha estado ya desde hace un buen tiempo, por menos en Latinoamérica donde a término de las dictaduras militares que dominaron la región hasta los años 80 se propuso la democracia como el mejor sistema para garantizar el respeto por los derechos humanos, pero que en la práctica ha desembocado en una serie de crisis institucionales, algunas de ellas terminando en sistemas autoritarios y seriamente cuestionados como el del Fujimorismo en Perú, el Chavismo en Venezuela y más recientemente los regímenes de Morales en Bolivia, Ortega en Nicaragua y Maduro en Venezuela. Gobiernos que llegaron al poder por las urnas y según lo dictaban las normas democráticas de sus respectivos países, pero deterioraron el sistema en general.

La democracia representativa no permite una participación significativa de los ciudadanos y por lo mismo su compromiso con los asuntos públicos puede disminuir, como lo explica Barber, citado por Levin-Waldman (2013), una democracia fuerte es diferente a la delegada por cuanto implica que los ciudadanos hacen parte de las discusiones y por su puesto de la toma de decisiones, en donde el capital social funge como el instrumento cohesionador. Por ello es por lo que se requiere que desde las instancias gubernamentales se creen los mecanismos que faciliten o amplíen la participación.

Como se ha explicado la votación es una forma muy básica e instantánea donde prima la participación individual, pero con transcendencia en el tiempo y resultados que pueden marcar el destino del Estado. Sin embargo, una forma de ampliar la participación es a través de organizaciones comunales, sin perder de vista que esta participación es voluntaria, en opinión de Levin-Waldman (2013), el voluntariado es un síntoma positivo en una sociedad. Las organizaciones cívicas pueden concientizar a los ciudadanos de los efectos positivos que pueden generar la participación en los asuntos políticos de la comunidad y de esta forma extender la confianza y su interés a otros miembros de su entorno. Las sociedades donde el compromiso o capital sociales es alto, hay mayor “riqueza” democrática en términos de participación.

Es Tocqueville quien pone de manifiesto la necesidad de las asociaciones voluntarias como una forma de capacitar a los ciudadanos en la democracia,

sin embargo, como lo han demostrado las investigaciones, no todos los ciudadanos les interesan vincularse a asociaciones y no todos se unen al mismo tipo de organización, por lo que no se puede esperar el mismo interés por los asuntos públicos entre un grupo religioso u otro deportivo. Desde la perspectiva de [?] Baggetta la práctica política, con frecuencia, está “apartada de la cotidianidad social de los ciudadanos comunes y, si bien algunas personas pueden tener la oportunidad de participar en actos de gobierno como parte de sus ocupaciones, muchas otras no” (2009, p. 177).

En este sentido Beber, citado por Conejero El accionar desde organizaciones sociales es una forma diferente de hacer política. No necesariamente es producto de la ausencia de intermediación por parte de los partidos políticos tradicionales sino simplemente es una forma de representación alternativa que dependiendo del contexto puede cobrar relevancia. Como lo menciona Rendón Corona (2004), es un nuevo tipo de política, que podría denominarse como de pequeña escala, siendo un apoyo a la democracia desde espacios más locales y particulares, lo que no significa que no tenga relevancia a nivel nacional.

Paz (2005) propone que para que el modelo participativo funcione, se requiere que los ciudadanos que hacen parte de la una comunidad e intentan generar un autogobierno, cuenten con una educación cívica que les permita comprender la importancia de trabajar por el bien común, esto permitirá aumentar los niveles de confianza y desarrollar actividades que conduzcan a alcanzar los objetivos propuestos. Para el autor, la inclusión de todos los estamentos de la sociedad es un elemento básico del sistema, en el que los individuos que hacen parte de él deben comprender que no son sólo sujetos de derechos si no que deben contribuir a la generación asociatividad.

Sin embargo, en este punto es importante referenciar la advertencia de Massal (2010), quien explica que en América Latina la democracia participativa ha adquirido un significado más amplio, pues se le asocia con la participación directa, a discrepancia de lo que sucede en Europa donde es entendida como la democracia local. Esta diferenciación es importante ya que las altas expectativas de los latinos frente a los mecanismos de participación pueden llevar a la decepción debido a la falta de impacto de su movilización en la toma de decisiones en los polos de poder, conllevando a la respectiva pérdida de credibilidad en el sistema.

Ya que, si bien los mecanismos de participación tienen los nobles objetivos hasta aquí mencionados, no hay que olvidar, como lo menciona Fals Borda (1986), que la participación política civil también puede generar inestabilidad y violencia cuando las expectativas que se producen en la sociedad no son satisfechas por los grupos dominantes. Por lo que la participación debe ligarse a la toma de decisiones y no ser simplemente mecanismos de consulta no obligantes que erosionen la credibilidad en el sistema.

Como puede apreciarse, las herramientas que ofrece la democracia participativa para ampliar la intervención de la sociedad requieren además de

una sociedad educada, que comprenda su rol y esté dispuesta a actuar frente al gobierno (Cabrera y García, 2019), y es que es la educación el medio que permite a la población conocer los derechos y deberes que se obtienen con la democracia y la concientización que no es necesario sacrificar la individualidad para alcanzar metas comunes.

2.5. Democracia participativa y sociedad civil en Colombia

Colombia se precia ser una de las democracias más fuertes del continente, sin embargo, ha sido un país históricamente convulsionado por la violencia política. De hecho, el periodo conocido como La Violencia que comenzó en 1946 (pese a que popularmente se indica el 9 de abril de 1948, como su fecha de inicio tras el crimen de Jorge Eliécer Gaitán, líder del partido Liberal), generó una serie de enfrentamientos entre la población civil afiliada a los dos partidos tradicionales: liberal y conservador, además este es también el periodo de surgimiento de algunos movimientos guerrilleros. Lo que conllevó años de inestabilidad que en su paso dejaron como consecuencia la corta dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla (1953) y el Frente Nacional (1958), un acuerdo de la clase política nacional que dividía el poder entre Liberales y conservadores por los siguientes 16 años (Bushnell, 1997).

El acuerdo por supuesto significó la exclusión de la sociedad civil que no fue consultada al respecto y de las fuerzas políticas que no hacían parte del bipartidismo y aunque el Frente Nacional finalizó en 1974, era claro que se requería fortalecer el sistema democrático de forma tal que se crearan y promovieran mecanismos de participación que brindara garantías y abriera espacios a aquellos movimientos y organizaciones que se declararan en oposición, lo que no era precisamente del interés de la clase política tradicional por cuanto podría poner en peligro el statu quo generado.

Estanislao Zuleta (1980), filósofo colombiano de la época, reconocía la necesidad de ampliar los espacios democráticos en Colombia. Como lo explica Parada (2010), Zuleta le apuntaba al fortalecimiento de la sociedad civil desde los barrios, las entidades territoriales más pequeñas del país, y desde donde los ciudadanos pueden estar en capacidad e interés por liderar proyectos que benefician a la comunidad. Pero para ello se requería de la aprobación del uso de herramientas que permitieran la expresión de los ciudadanos como los plebiscitos, referendos, consultas populares, es decir, se necesitaba de la construcción de “una sociedad civil que ejerza la veeduría sobre los actos del gobierno y de los actos de todos, acudiendo inclusive a mecanismos como la revocatoria del mandato o a la desobediencia civil” (Parada, 2010, p. 9).

Para finales de los años 80, la entonces Constitución de Rafael Núñez de 1886 y su enfoque centralista y unitario cumplía 100 años en medio de un

entorno de crisis económica y de ajuste estructural, sumado al final de la Guerra Fría.

El clamor nacional por un cambio en sintonía con las tendencias del momento se manifestó en lo que fue conocido como la Séptima Papeleta una iniciativa propuesta desde las universidades en 1989, que básicamente consistió en preguntar al electorado si se aprobaba la realización de una Asamblea Nacional Constituyente para revocar la existente desde un siglo atrás. Lo paradójico, es que este proceso estaba prohibido constitucionalmente, por lo que la Registraduría Nacional ni siquiera la imprimió, y fueron los periódicos los que imprimieron el texto para que los ciudadanos a su vez la recortaran y emitieran su voto (Banco de la República, s.f).

Si bien esta primera votación no tuvo validez, sirvió como medio de presión para generar la convocatoria formal, la cual se realizó en las elecciones presidenciales de 1990, alcanzando más de 5 millones de votos a favor. El gobierno de César Gaviria procedió entonces a convocar nuevamente a elecciones, esta vez para escoger los representantes a la Asamblea Nacional Constituyente. La masiva movilización ciudadana de la Séptima Papeleta es un ejemplo del alcance que puede tener la sociedad cuando se une con un fin.

Este proceso era necesario como medio de oxigenación del sistema. Pues como lo indican Bulla y Espejo (2012), en un país que se caracteriza por su multiculturalismo, se requiere de la descentralización y la autonomía local como una forma de responder a las necesidades regionales.

La descentralización implicaba así en sí misma una estrategia de participación, pues significaba ampliar la elección popular a espacios antes prohibidos como la elección de alcaldes (1988) y gobernadores (1992). Lo anterior conllevó a la creación de múltiples movimientos políticos interesados en participar en estas nuevas contiendas electorales frente a las estructuras tradicionales de poder del partido liberal y el conservador (Restrepo y Peña, 2018).

El espíritu de descentralización y participación de la Constitución de 1991 queda claramente establecido desde el artículo primero donde se menciona que:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

De manera similar en el artículo 2 se reafirma esta condición ya que menciona como uno de los fines esenciales del estado, “el facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”.

Así mismo el Título IV de manera expresa en el capítulo I define las formas de participación democrática en el país, los artículos 103 al 106 definen

las herramientas con las que cuentan los colombianos para ser partícipes activos de la vida política, los cuales se refieren al uso de: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato, los cuales a su vez son regulados en las Leyes 131 y 134 de 1994. A continuación, se explica cada uno de estos mecanismos y como han sido empleados en el país:

El plebiscito tiene la particularidad que sólo puede ser citado por el presidente de la República, para que el pueblo decida si se deroga o no una decisión ya producida, mientras que el referéndum y la revocatoria del mandato son de iniciativa popular. Por su parte la consulta popular puede ser convocada por el presidente, los gobernadores y los alcaldes, y el cabildo abierto es un mecanismo de participación directa de la población en los asuntos de la comunidad, a través de las Juntas Administradoras Locales (JAL), o los consejos distritales y municipales, pero su poder decisorio en limitado.

En la historia reciente del país sólo se ha realizado un plebiscito, convocado en 2016 por Juan Manuel Santos para someter a decisión de la población si se aprobaba o no los acuerdos de paz pactados en al Habana (Cuba) con el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC. Como es ampliamente conocido, la mayoría de los colombianos que participaron en este proceso electoral (más de seis millones) votaron por el NO, y aunque el margen de victoria fue estrecho (50,2%), los acuerdos fueron ratificados y firmados un mes después en el Teatro Colón en Bogotá, con la inclusión de pequeñas modificaciones negociadas con los líderes del NO. Algunos analistas coinciden en que la decepción que produjo entre los votantes del no, la firma de los acuerdos se reflejó, o en términos de Rosanvallon se castigó, en las urnas con los resultados de las votaciones presidenciales de 2018, donde salió ganadora la facción opuesta a las negociaciones.

En cuanto a la **revocatoria de mandato**, según información de la Registraduría Nacional del Estado a la fecha en Colombia desde 1996, se han solicitado 109 de estos procesos, sin embargo, ninguna de ellas ha alcanzado el umbral mínimo de participación exigido para que el procedimiento sea válido. Es necesario tener en cuenta que, de acuerdo con lo estipulado en las leyes del país, aquel mandatario que haya sido sometido a este proceso (y salido victorioso) no podrá ser sometido de nuevo al mismo en lo que reste de su periodo.

El **referendo** es un proceso mediante el cual se consulta a la población la aprobación o derogación de una norma. En todo caso corresponde a la Registraduría el estipular el número de firmas que se deben recolectar para poder poner en marcha el proceso.

Este ha sido uno de los medios más empleados para promover la participación ciudadana en el país, sin embargo, los resultados son decepcionantes en el sentido de que pese haber existido varias iniciativas, las aprobadas son prácticamente nulas por trabas en el procedimiento o la poca participación

de los ciudadanos.

Así, por ejemplo, la convocatoria desarrollada en 2008 que promovía la cadena perpetua para los abusadores de niños, pese a alcanzar el número de firmas exigidas por la Registraduría y tener la aprobación del Congreso, fue rechazado por la Corte Constitucional por vicios de forma y por tanto nunca llegó a las urnas. De los referendos que se han ejecutado, está el del 2003 contra la corrupción y la politiquería, el cual fue convocado por el presidente Álvaro Uribe, contenía 15 preguntas y sólo una alcanzó el umbral para ser aprobada. Pasaron 15 años para que se ejecutara otro referendo contra la corrupción en 2018, pero pese a que la votación alcanzó los 11 millones de participantes esto no fue suficiente para que fuera aprobado, ya que el umbral era de poco más de 12 millones. Sorprende la falta de participación en un momento en el que la población se encuentra sofocada por los escándalos del carrusel de la contratación en Bogotá, Odebrecht, Reficar, entre otros, que le costarán millones al bolsillo de los colombianos.

En cuanto a las **consultas populares**, estas sufrieron recientemente un fuerte revés. Este instrumento había sido empleado bajo los principios establecidos en la ley 134 de 1994, en la cual se establecía la consulta en municipios donde se fueran a desarrollar proyectos mineros o turísticos que pudieran afectar el uso de suelo. Por lo que entre 2013 y 2017 se realizaron 9 consultas en diferentes municipios sobre la conveniencia de desarrollar proyectos mineros en sus territorios, sin embargo, una sentencia de la Corte Constitucional de 2018 eliminó la posibilidad de emplear las consultas populares para impedir la explotación minera. Pero además de estos cuatro mecanismos:

Apareció paulatinamente toda una serie de legislación especializada para promover la participación en diferentes campos como: el juvenil (ley 375 de 1997), el ámbito escolar (ley 115 de 1994), la agenda de paz (ley 434 de 1998), en la cultura (ley 397 de 1997), en la justicia (ley 294 de 1996), entre otros. Bustamante Peña (2011).

Y volviendo al barrio, uno de los principales medios para la construcción de civilidad y participación, fueron (y son) las Juntas de Acción Comunal (JAC) y las Juntas Administradoras Locales (JAL). Las primeras son organizaciones cívicas y sociales, a las que los ciudadanos se unen de manera voluntaria y dentro de sus funciones está por ejemplo el “promover el sentido de pertenencia en el individuo frente a la comunidad” (Registraduría Nacional, s.f). Mientras que las JAC son de alcance municipal, están conformadas por ediles y principalmente ejercen control y veeduría sobre los gobiernos locales.

Sin embargo y pese a toda la estructura desarrollada, en el país prevalece la toma de decisiones centralizadas, que son parte de procesos cerrados que

incluso podrían ser calificados por algunos como excluyentes (Bustamante Peña, 2011) y mecanismos como las JAL y las JAC tiene poco o nulo poder tanto de convocatoria como decisorio, limitando la inclusión ciudadana en los procesos democráticos. En palabras de Bula y Espejo:

La visión actual se parece más a una tubería que conduce políticas públicas desde el centro a la periferia; La visión deseable es una autoconstrucción local alineada con las políticas nacionales. Muchos pueblos y ciudades viven en condiciones muy difíciles y, para sobrevivir, a menudo caen en la corrupción; Al mismo tiempo, podemos observar muchos modos interesantes y positivos de resiliencia, como la solidaridad, la organización comunitaria (2012, p. 341).

Con la llegada del siglo XX, en el país ha vivido una recentralización, donde la toma de decisiones se genera principalmente en el centro del país más que por autoridades y líderes sociales regionales. En este sentido Restrepo y Peña (2018) mencionan que, a partir de la Constitución del 91, se generaron una serie de organizaciones sociales de toda índole con el objetivo de incidir y participar en la ejecución en las políticas de descentralización, pero que en la práctica se han visto limitadas. A pesar de ello, es claro que la democracia participativa ha terminado por ahondar la crisis de los mecanismos representativos y de los partidos como los principales medios de acción política y que son los espacios locales los más propicios para fomentar la participación (Trujillo Muñoz, 2018), ya que como se ha visto anteriormente, a escala nacional los mecanismos son complejos, y el interés por participar es más bien escaso ya que uno de los principales problemas de la democracia participativa en Colombia (además de los generados por la clase política y las Instituciones), es el abstencionismo, que en las últimas elecciones ha alcanzado el 50 %, salvo contadas excepciones como la elección presidencial de 1998 que alcanzó una participación del 59 % del electorado apto para votar.

Por lo que parece conveniente retomar a Zuleta (1980) para quien, desde su perspectiva, no basta con la generación de herramientas de participación, sino que se requiere igualmente de trabajar con la población, con el objetivo de construir una sociedad educada que comprenda su rol, siendo las escuelas, los espacios propicios para desarrollar este tipo de aprendizaje.

En este sentido, se requiere de la formación en competencias ciudadanas como un medio de concientizar desde niños a los hombres que tendrán en su albedrío la capacidad de elegir y participar en la toma de decisiones de su comunidad. Como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (MEN): “contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional”. De manera que los individuos estén en

capacidad de comprender las diferencias y construir de forma colectiva en beneficio de su entorno.

Con miras a desarrollar este objetivo, el MEN, ha propiciado la formación y evaluación de competencias ciudadanas en diferentes niveles de formación, buscando que éstas se conviertan en competencias transversales. De manera reciente la Ley 1874 de 2017 fortalece la enseñanza de la ética y la ciudadanía, como parte del aprendizaje de la historia de Colombia en el área de las Ciencias Sociales. El MEN evalúa el desempeño de los estudiantes de esta área a través de las Pruebas Saber, Saber 11 y Saber Pro, las primeras hacen parte de la formación escolar, mientras la última se toma en el nivel universitario.

Además de las iniciativas del MEN que son desarrolladas por la academia, existen otras que parten de las propias autoridades locales como la que se desarrolla actualmente en Bogotá a través del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC) que busca fortalecer el papel de las organizaciones sociales en la capital y garantizar el derecho a la participación.

Sin embargo, pese a que constitucionalmente se han diseñado mecanismos que buscan construir ciudadanía y fortalecer la participación, Colombia vive en la actualidad un periodo de inestabilidad debido al asesinato de líderes sociales, de todo tipo de tendencias, aunque en ocasiones el gobierno ha respondido que sus muertes no se relacionan con su accionar social, el asesinato sistemático de cientos de ellos pone en evidencia la incapacidad de comprender y aceptar al otro en su diferencia y el fracaso de los medios de participación. Como lo indica el especial de la Revista Semana, este tipo de homicidio se ha presentado a lo largo y ancho del territorio nacional,

Entre los grupos de víctimas identificados por las autoridades hay abogados de derechos humanos, líderes LGBTI, afrodescendientes, políticos, sindicales campesinos e indígenas. Pero las juntas de acción comunal, de acuerdo con cifras de la ONU, han puesto más del 50 por ciento. Revista Semana (2019).

La construcción de una ciudadanía que participa y actúa está en jaque, sin garantías de protección para el libre ejercicio de quienes lideran la movilización social, la democracia participativa se desdibuja y queda limitada al papel. Vale la pena recordar que el simple hecho de que se realicen elecciones regulares y que la población acuda a las urnas no significa que el país sea democrático y que en él se deben cumplir los preceptos propuestos por los teóricos expuestos en la primera parte de este documento.

Aunque es difícil hacer la medición de cuán democrático o no es un país, The Economist (2018), a través de su Unidad de Inteligencia, ha elaborado un interesante índice que clasifica la forma de gobierno en cuatro niveles de la siguiente forma: 1. Democracia plena; 2. Democracia imperfecta; 3. Regímenes híbridos y; 4. Regímenes autoritarios. Para realizar la clasificación se

miden 60 indicadores correspondientes a 5 categorías: 1. Proceso electoral y pluralismo; 2. Libertades civiles; 3. Funcionamiento del gobierno; Participación política y; 5. Cultura política. En una escala de 1 a 10, Colombia recibe una calificación en este ranking de 6,96 obteniendo la evaluación más baja (5,00) justo en el índice de participación y la más alta en proceso electoral (9,1), con lo que se ubica en el nivel de democracia imperfecta.

La sintomatología es clara, a pesar del avance que significó la Séptima Papeleta como acto simbólico de reclamación por parte del pueblo colombiano respecto a su derecho a aumentar su participación e involucramiento en las decisiones del país y los subsecuentes cambios constitucionales que provocó, con el tiempo y en la práctica, esa determinación se ha enfriado, la confianza de la sociedad en sus instituciones es cada vez más cuestionable ¹, la abstención persiste y la apatía hacia lo público, resultado del cansancio hacia las formas y clases tradicionales de política son evidentes, la corrupción es galopante, la insurgencia no ha sido controlada y la vida de quienes de verdad construyen sociedad peligra.

A pesar del panorama, si se permite que la intimidación por parte de los violentos gane, el futuro para la nación es desesperanzador. Como se ha visto tanto desde la teoría como en la práctica, es necesario la construcción de capital social, de forma tal que los colombianos podamos construir país desde la comunidad, siendo los colegios y las Instituciones de Educación Superior (IES) los escenarios propicios que contribuyan a la formación en competencias ciudadanas, pero no con el objetivo de tener buenos puntajes en las pruebas de estado, sino por verdadera convicción del cambio que esto puede generar en la nación.

2.6. Conclusión

Este documento tenía por propósito hacer una revisión de los principales aportes teóricos realizados sobre la democracia representativa y participativa, para así mismo analizar el caso colombiano bajo estos preceptos. Una vez finalizada la investigación se puede concluir que a pesar de las críticas o cuestionamientos que se puedan formular, la democracia es el sistema político que permite a los individuos mantener sus derechos y particularidades, mientras están en la capacidad de trabajar en sociedad para alcanzar objetivos comunes.

Sin embargo, los defectos propios de la condición humana que conlleva a que algunos busquen favorecer el interés personal, desdibuja los verdaderos

¹Según encuesta realizada en diciembre de 2018 por la Corporación Latinobarómetro y publicada por el diario El Tiempo, la institución en la que más creen los colombianos es la Iglesia con el 63 %, seguida por las Fuerzas Militares (56 %) y la Policía (47 %). Sin embargo, las cifras no son positivas para el poder judicial (23 %, el Congreso (20 %) y los partidos políticos (16 %).

objetivos de la función pública y han desgastado el sistema de representatividad, ampliando los espacios para la que la sociedad se involucre y participe en la toma de decisiones, pero además controle y realice veeduría a sus gobernantes.

En Colombia, la Constitución de 1991 y su subsecuente legislación, han generado una robusta estructura de mecanismos de participación, pero también de pesos y contrapesos (aunque estos últimos no fueron expuestos) que tienen por objetivo el regular la democracia participativa, pero a pesar de ello y como ha sido evidenciado en el presente, en algunos casos estas herramientas son complejas y por tanto de poco o nulo uso, en otras, el nivel de impacto que logran alcanzar es bajo.

Queda claro que la educación y de manera específica la formación en competencias ciudadanas que se promueven tanto desde los colegios como desde las IES puede contribuir a la construir de capital social y de esta forma fortalecer la posición de la población civil frente al sistema. Si bien es cierto que la historia de violencia de este país permanece y por momentos parece imponerse, poniendo en jaque la estabilidad política y amenazando a la población que se le oponga. El trabajo es arduo e implica el involucramiento de diferentes sectores de la sociedad. Sin embargo, desde que existan ciudadanos interesados en trabajar por su comunidad y participar.



Figura 2.1: Fomentar en los estudiantes la participación democrática, conlleva a una sociedad a ser más participativa y cohesionada en virtud de sus realidades

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 3

Competencias ciudadanas y capital social ¿De qué estamos hablando?

Manuel Fernando Cabrera Jiménez PhD

3.1. Introducción

Las actuales dinámicas humanas conllevan a que la sociedad interactúe de forma masiva en diferentes escenarios, en este sentido, el grado de vinculación con entornos próximos demanda que el ciudadano exprese unos comportamientos cívicos óptimos, que potencialicen dichos escenarios y aporten a un mejor desarrollo social.

Bajo esta premisa, las competencias ciudadanas deben moldear la participación ciudadana en beneficio del fortalecimiento de la democracia. Toda concepción de democracia se correlaciona con una estructura social, se puede afirmar, que toda sociedad cuenta con sus propios principios, en este sentido, los individuos se asocian en agremiaciones y organizaciones influenciadas por las instituciones generado la identificación de actitudes que trascienden e inciden en las personas que de ellas hacen parte.

En este contexto, abordar el estudio de las competencias ciudadanas desde la educación superior, permite reflexionar un poco cuál es su rol en las IES en Colombia y visibilizar su rol en la generación de un mejor escenario cívico y democrático en relación con la educación superior, asumido como un estudio de caso dentro de la dinámica de la universidad ECCI.

Las competencias ciudadanas han sido abordadas en nuestro país, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 en busca de fortalecer la educación de ciudadanos en valores con alto sentido del respeto por lo humano, inicialmente en la educación primaria y secundaria como parte de políticas y programas del Ministerio de Educación Nacional que aporten

significativamente al fortalecimiento de la democracia en el territorio. Su materialización involucra la articulación de diferentes competencias como los son: Competencias Integradoras, Competencias cognitivas y pensamiento crítico, Competencias emocionales y empatía, Competencias civilidad y democracia, Habilidades comunicativas Asociatividad y redes. Permitiendo el favorecimiento de articulación entre Habilidades individuales en la esfera cognitiva, comunicativa y emocional y habilidades sociales que potencializan el entorno colectivo y fortalecen la democracia y el respeto por el desarrollo humano.

Sin embargo, se hace necesario una mayor visibilidad de las políticas de Estado transversales a todos los niveles de formación incluyendo la educación superior, pues se hace evidente que nuestra sociedad experimente comportamientos que demuestran segregación, violencia, corrupción, indiferencia, marcado individualismo, conductas y fenómenos que afectan el interés colectivo.

Estas políticas se pueden dinamizar desde la educación en perspectiva de lo público y también el sector privado, teniendo como punto de partida el fomento del desarrollo de competencias ciudadanas, que a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico en el estudiante promuevan mejores habilidades sociales en el ciudadano, que inciden en la transformación del comportamiento social y civilidad expresado en menores niveles de violencia, mayor tolerancia y apropiación de responsabilidades ciudadanas como mayor participación en procesos democráticos y control político entre otros.

En este sentido, los nuevos tiempos moldeados por el desarrollo tecnológico y las tensiones políticas y económicas sin duda conllevan a repensar nuevas competencias que favorezcan la ciudadanía, el compromiso en equipo y el trabajo reflexivo. Siguiendo la obra de Philippe Perrenoud en Díaz (2008) donde se plantean diez nuevas competencias que se deben desarrollar, se observa que el autor parte de reconocer el cambio permanente de la sociedad, y esboza la necesidad que la educación más que sea una experiencia se convierta en una nueva forma de acción colaborativa.

Las competencias seleccionadas por el autor y consideradas prioritarias son coherentes con el nuevo papel de los docentes, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. El texto plantea como pretensión principal comprender el movimiento de la profesión docente, para lo cual plantea diez competencias 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los

dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua (Díaz, 2008, págs. 154,155).

El estudio de las competencias ciudadanas está estrechamente vinculado con los deberes y derechos ciudadanos, articulados con comportamientos cívicos que permiten el desarrollo de una sociedad mucho más incluyente, equitativa e igualitaria en relación con la posibilidad de construir tejido social en una sociedad, donde prime el respeto, el reconocimiento del otro en su dimensión social, y humana como se plantea en la Constitución Política Colombiana de 1991.

El desarrollo de las competencias ciudadanas provee a una sociedad de instrumentos democráticos garantes de convivencia civilizada, a partir del reconocimiento de habilidades cívicas que potencializan la interacción armónica en un conglomerado social fortalecidas desde la educación, considerado como el entorno natural para su consolidación y apropiación (Tobón, 2006).

3.2. Constitución Política de 1991 y competencias ciudadanas

La constitución política de 1991 en Colombia ha planteado una perspectiva que favorece el reconocimiento de la persona como centro de la sociedad, replanteando una perspectiva relevante sobre la construcción de ciudadanía, siendo este un factor incidente en el desarrollo de un territorio coherente con el interés propio de la sociedad contemporánea y el enfoque desde la perspectiva de las ciencias sociales considerado como un factor que fortalece el pluralismo, incidente en la construcción de una mejor sociedad según Kaldor (2005), orientado a la construcción de fortalecimiento democrático.

Teniendo en cuenta el artículo 270 de la Constitución que reza:

“La ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permiten vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados”. Art. 270, Constitución Política de Colombia, 1991.

Este artículo, evidencia la intención de empoderar a los ciudadanos en la gestión pública, en función que los grupos logren materializar metas específicas de acuerdo con sus intereses y características educativas, potencializando de esta forma la participación ciudadana, la cual se asume como un escenario colectivo donde se procuran metas y beneficios, reconociendo relaciones jerárquicas y de capacidad que proporcionalmente pueden transformar el territorio de acuerdo con el interés de los grupos y agentes sociales participantes.

3.3. Competencias ciudadanas y capital social como base del desarrollo humano

Las competencias ciudadanas en su noción más amplia y general se pueden considerar como “el agregado de saberes y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux & Velázquez, 2004), estas competencias tienen un alto grado de relación con el desarrollo moral del ser humano, permitiendo tomar decisiones, así como realizar acciones pensando en el bien común de las demás personas.

(Chaux & Velázquez, 2004) enfatizan que, así como las competencias ciudadanas requieren de ciertos conocimientos específicos, también requiere ejercitar competencias paralelas como lo son: “los conocimientos, las competencias cognitivas, las emocionales, las comunicativas, y las integradoras”. Siendo la más generales las integradoras, ya que contemplan las demás en una sola, teniendo la capacidad de condensar una perspectiva holística frente a escenarios complejizados por diferentes situaciones personales, laborales o de convivencia, consintiendo la adopción de una postura en cuenta que involucra gran parte de todas las competencias expresadas en comportamientos sociales del sujeto. En el siguiente cuadro se presenta de forma sucinta los inicios del estudio y su evolución de la medición de competencias ciudadanas en Colombia.

Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional crea y propone estándares de competencias ciudadanas, dicho proceso inicio en Bogotá en el año 2004, proceso que posteriormente sería replicado a nivel nacional en entornos formativos a nivel de educación media y básica. La implementación de estándares para fortalecer las competencias ciudadanas se enfrentan a variables exógenas a nivel cultural, histórico y de personalidad del sujeto, evidenciando un dilema moral que se presentan comúnmente; donde la mayoría de las personas toman decisiones basados en sus propios raciocinios e instintos, desconociendo la responsabilidad social y colectiva de estos y su incidencia en aspectos de vida cívica así como reconociendo causas y argumentos que propician dicho comportamiento, expresado en su comportamiento.

El constructor de competencia ciudadana se vincula con referentes expresados en vida cívica y principios democráticos y pluralismo que se fundamenta en el respeto y reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas, y como estos se expresan en función de crear y fortalecer tejido social, considerada esta como la base para la construcción de cultura ciudadana y por ende de idiosincrasia incidente en el desarrollo y consolidación de una sociedad más equitativa.

Abordar el estudio de las competencias ciudadanas está estrechamente vinculada con la concepción de vida democrática y consolidación de ciudadanía, de lo contrario, la competencia ciudadana quedaría en un plano

Origen	El concepto de competencias ciudadanas se aborda en Colombia a partir de 1998, con el fin de que los estudiantes de educación básica y media fortalezcan su perspectiva social y cuenten con herramientas para la construcción de un mejor país.
Dimensiones	Convivencia y paz Participación y responsabilidad democrática Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia
Ámbitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ámbito Individual en función del colectivo. ▪ Los derechos humanos son la base de las competencias ciudadanas a partir de reconocer las diferencias. ▪ La comprensión de cómo afecta mis comportamientos en otros es fundamental para la construcción de democracia ▪ Alto nivel de complejidad en nuestra organización social <i>dapibus mauris</i>.
Objetivo de la evaluación	Generar un diagnóstico en las instituciones educativas en función de su formación ciudadana y comenzar el dialogo y el debate de su relevancia en la educación y aporte a la construcción de país.
Fuente	Enrique Chaux. Centro de investigación e información en educación (CIFE) y departamento de psicología, Universidad de los Andes.

Cuadro 3.1: Evolución medición competencias ciudadanas en Colombia

abstracto desarticulado de la realidad expresada en comportamientos y realizaciones sociales aislada de concepciones propias de su naturaleza humana, como son las habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales características de los seres humanos.

La concepción de competencia ciudadana se fundamenta en el estructuralismo como enfoque sociológico resaltando la gran importancia y aporte del desarrollo lingüístico del sujeto a partir de la identificación de este factor en la estructura del proceso mental

Inspirado en Saussure, este método (estructuralismo), que amplía los elementos de análisis y en cuyo desarrollo quienes lo utilizan han depurado técnicas precedentes, se aplicó a la antropología, a las artes —incluida la literatura— y a las ciencias humanas. Bajo la égida de los códigos que conservan como antecedente a la lingüística aplicada de Saussure, sometieron el texto, el habla en cuestión o la obra a la lengua llamada "código" de corriente, o escuela, y de autor, o "estilo" (la búsqueda del código de códigos que confiere la cualidad artística a la literatura quedó como un proyecto irrealizable, quimérico) (Palazón, 2009, pág. 29).

De esta forma, se reconoce el lenguaje como capacidad y competencia humana articulada a un proceso mental y comunicativo propio de las personas, la comunicación considera desde Durkheim, y Saussure como un gran aporte a la sociología y las ciencias sociales, factor reconocido posteriormente por Chomsky (1977), como base de la estructura cognitiva facultativa de la lengua expresada en la construcción de un discurso que articula oraciones, articulando así, lenguaje comunicación y lengua.

En la teoría de Saussure es crucial la distinción entre <lengua> y <habla>. El autor introdujo esta diferencia en un intento de identificar el objeto de la investigación lingüística. Lo que Saussure denominaba habla o <vertiente ejecutiva del lenguaje> se refiere a lo que realmente se dice, mientras que la lengua tiene que ver con el conjunto de propiedades estructurales compartidas que subyacen en la utilización del lenguaje. Saussure insiste en que la principal preocupación de la lingüística debía ser la lengua y no el habla de forma similar a como ocurre en el concepto Durkheimiano de externalidad de los hechos sociales (Baert, 2001, pág. 27).

3.4. Competencias ciudadanas

La ciudadanía se expresa en diversas formas de convivencia colectiva, las cuales conllevan a una interacción del sujeto con el contexto social, en ese

sentido, los principios de competencias ciudadanas reconocen a la persona como un sujeto social que conciben en grupos su desarrollo, y condiciona su posibilidad ciudadanía a partir de organizar y desarrollar relaciones humanas básicas, necesarias para la creación de un conglomerado social y la evolución de la civilización humana.

La evolución de la vida social de un sujeto social se forma a partir del reconocimiento de competencias comunicativas y sociales fundamentales, que inciden en las relaciones humanas y su comportamiento individual y colectivo, así como en su capacidad para resolver conflictos de forma asertiva a partir de la comunicación y el reconocimiento del otro, empleado prácticas para entender y comprender las argumentaciones externas y no imponer el punto de vista propio.

La concepción de ciudadano implica expresar el reconocimiento de la normatividad, reconocer y respetar los derechos y deberes sociales propios y de terceros, reconocer en la diferencia el principio universal de igualdad de la persona ante la ley, y reconocer la institucionalidad que emana de la concepción de organización democrática como marco regulador de interacción colectiva.

Así entonces, el reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común. Como bien afirma Mockus, “La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás (MEN, 2006, pag.150).

En este contexto, se es ciudadano a partir de interactuar con el otro, y reconocer la diferencia próxima y distante en sujetos sociales que conforman el escenario de interacción horizontal entre personas, igualmente el reconocimiento de relaciones verticales con el Estado y los entes gubernamentales, es decir, el ciudadano evalúa el impacto de su accionar y el de terceros en el en un espacio amplio donde el dinamismo social es generado por los aportes y comportamientos individuales que conllevan generación de relaciones sociales.

En la concepción de ciudadanía que subyace a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública son fundamentales. Es lo que se denomina la dimensión pública de la ciudadanía, en donde los intereses per-

sonales pueden ser también intereses comunes, como por ejemplo comer diariamente (MEN, 2006, pag.150).

En este contexto, la competencia ciudadana en términos de Perrenoud (1999), se comprende como la capacidad individual proyectada en la esfera social para interactuar coherentemente con la normatividad, empoderándose del conocimiento, sin hacer uso exclusivo de los mismos sino tomándolos como referente para generar cultura y beneficio colectivo. Es decir, la competencia es un constructo que sobrepasa las características propias del conocimiento pues se moldea con el comportamiento individual del sujeto, se pueden comprender como sistematizaciones complejas a partir de relacionar y asociar saberes, conocimientos y experiencias, constituidas por reconocimiento del entorno en función de experiencias de interacción social, posibilitando desarrollo social y por ende mayor capital social

3.5. Sociología como referente del capital social

A mediados del siglo veinte, el estructuralismo se acoge como cimiento epistémico del capital social, argumentado científicamente desde la sociología, reconociendo compendios que justifican a las redes como recurso incidente en el desarrollo social. Sin embargo, es de aclarar que el capital social no se agota únicamente como expresión en las redes, ya que conjuntamente implica un alto componente de valores sociales como la confianza, la reciprocidad y la solidaridad elementos que sustentan el “hecho social” planteado por Durkheim.

El estructuralismo se puede concebir como “cualquier forma de actuar ya sea o no fija, que pueda condicionar desde el exterior al individuo...” (Baert, 2001, p. 24). Argumentándose así, que desde el estructuralismo el “hecho social” tiene básicamente un alto nivel de objetividad, particularidad que le posibilita poder abordarse desde una dimensión externa en el entorno de lo humano.

Tanto lo planteado por Durkheim, Althusser y Levi- Strauss desde la sociología como los aportes significativos desde la lingüística propuestos Saussure, Braudel, permiten consolidar el estructuralismo como una escuela de pensamiento moderna que gira en torno a comprender las relaciones de seres humanos y su entorno social, en diferentes dimensiones como lo son la cultura, la política, los mitos culturales y las relaciones de consanguinidad entre personas.

Por su parte Lévi-Strauss, propone una la noción de estructura como un constructo no empírico ni tácito, ya que esta se consolida a partir de la articulación de la historia y los hechos sociales de los sujetos que enfrentan contingencias permanentes. El significado de contingencia se asume, como factores que permiten que se justifiquen los hechos en fenómenos sociales, que surgen desde la relación del “significante” y el “significado” en un proceso de

construcción social o cultural. El estructuralismo se centra en comprender como las relaciones sociales y las estructuras inciden en el desarrollo de las personas o ciudadanos desarrollados en un contexto particular, las cuales se ven afectadas por factores que afectan y condicionan su comportamiento en relación con sus vínculos colectivos.

En el campo de la sociología el estructuralismo sostiene en que las desigualdades y particularidades que conforman un todo, dificultosamente se pueden comprender separadamente, es decir, el sujeto modela su interacción basado en los valores que tienen interiorizados expresados en tolerancia por la diferencia, el respeto a la diferencia, la confianza como factor base de la estructura y el respeto a las normas como medios de convivencia.

3.6. Capital social en perspectiva de Anthony Giddens

En los años sesenta, Giddens planteó una teoría de la estructuración, sus contribuciones se particularizan en la explicación que da en torno a que la importancia no se centra en la intención del conjunto de acciones sino en las consecuencias que esta genera en el colectivo. Sus postulados se evidencian en el enfoque de la socialdemocracia y el reconocimiento de la cultura elementos que aportan a la modernidad de la sociedad contemporánea.

El autor retoma el concepto de estructura, articulado con el análisis del grado de predominio que generan las prácticas sociales en la coexistencia, duración, producción y multiplicación de las clases y la oportuna interacción de los ciudadanos a partir del reconocimiento de la estructura como tal y la acción humana:

... Primeramente, se puede proponer que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son a la vez condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte de estos sistemas>Se trata de una visión circular de la construcción del mundo social, cuyas dimensiones estructurantes son a la vez anteriores a la acción, como sus condiciones y posteriores, como sus productos. Estos aspectos <no existen más allá de la acción (Corcuff, 1998, p. 46).

Giddens, esboza la coyuntura entre estructura y acción colectiva comprendiendo un paradigma que sustenta que la estructura crea acción, y a su vez, la acción concibe integración social entre personas y actores sociales.

Esta competencia pone de relieve, una capacidad reflexiva por parte de los actores humanos, <ocupada constantemente en el flujo de las conductas cotidianas>, es decir, que son <capaces

de comprender lo que hacen mientras lo hacen>Pero esta <reflexividad solo opera en parte a nivel discursivo>y, dentro de la conciencia humana (Corcuff, 1998, p. 47).

En este sentido, los vínculos sociales se relacionan con la capacidad y el poder que evidencian los actores y grupos sociales para intervenir en los constructos colectivos sea de forma impositiva (relaciones de sumisión sancionatoria) o distributiva (incentivos y reconocimiento de principios y valores característicos de la cultura). Estas particularidades propias del enfoque de la escuela estructuralista admiten y potencializan el desarrollo de interacción social, que conforman una colectividad que trascienda en perspectiva extensa de tiempo, en este constructo el capital social, aporta a la evolución de sociedades a partir de potencializar la generación de bienes y activos comunitarios.

3.7. El constructivismo-estructuralista de Pierre Bourdieu

El sociólogo francés Bourdieu, parte de examinar las relaciones sociales vigentes en el paradigma de la modernidad, proponiendo un campo de pensamiento social denominado “constructivismo-estructuralista”, determinado por representar la realidad, a partir de la interacción y construcción de contextos históricos de los sujetos en sus dinámicas particulares o colectivas a partir de la capitalización de experiencias.

...existen estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes... capaces de orientar o constreñir sus prácticas o representaciones. Por constructivismo se refiere a la génesis social, por un lado, de los patrones de percepción, pensamiento y acción que constituyen lo que denominó Habitus, y por otro, de las estructuras sociales, en particular de lo que denominó campo (Corcuff, 1998, p. 31).

La sociología en los últimos años se ha particularizado por ejecutar análisis que asumen como eje central de su objeto de estudio, la interacción en el constructo social en las dimensiones culturales, económico y político, de colectivos donde los científicos sociales trabajan en función de visibilizarla. En esta atmósfera, es relevante los aportes de Bourdieu son relevantes, planteando un análisis de tensión entre objetivismo y su opuesto subjetivismo.

La sociología supone, por su existencia misma, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología como ciencia objetiva es posible, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independiente

de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido que ellas no se dan a la simple reflexión) que no pueden ser comprendidas sino por el desvío de la observación y la experimentación objetivas; dicho de otro modo, es porque los sujetos no poseen toda la significación de sus comportamientos como dato inmediato de la conciencia y porque sus comportamientos encierran siempre más sentido de lo que saben y quieren (Sapiro, 2007, p. 19).

Las proposiciones de Bourdieu, propuestos en la década de los años ochenta, surgen de percibir el capital social como un factor que actúa en la interacción de actores sociales, generando vínculos expresados en capital social. El autor propone diferentes tipologías de capital como lo son el simbólico, económico, cultural, los cuales llegar a ser transmutados en cultural, alcanzando a partir de éste la legitimización y articulación de estos.

A continuación, se presenta una noción de capital social, que da cuenta de la correlación de los elementos conceptuales que constituyen el campo de conocimiento.

Es el agregado de los actuales o potenciales recursos que están relacionados con la posesión de una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo -en otras palabras, con la pertenencia a un grupo que le brinda a cada uno de los miembros el respaldo del capital socialmente adquirido, una credencial que le permite acreditarse, en los diferentes sentidos de la palabra (Richardson, 1986, p. 73).

En esta perspectiva, Bourdieu asume el capital social como el resultado del uso y posesión de recursos existentes e intangibles que dispone un grupo social constituido a partir del reconocimiento de normas y derechos y obligaciones. Bajo este enfoque el capital social coexiste con diversas formas de capital que permiten reconocer su relevancia y posteriormente legitimarlo. En este sentido, los sujetos sociales buscan vincularse a redes en lo potencialmente activas, que promuevan la unión con actores similares y fomentar posibles lazos, que sirvan como puente para vincularse a una asociación con beneficios específicos que no se lograrían por fuera del uso del capital social.

El capital responde a una lógica económica en la distribución de los recursos el planteamiento y reconocimiento de derechos institucionalizados normativa y moralmente vinculados directamente con la persona y la posición social, y se asume en términos de Bourdieu como una potencial fuente de generación o reproducción de capital social. Esta tendencia la evidencia en su artículo "The social capital" escrito a inicios de los años ochenta y publicado por (Richardson, 1986, pág. 109).

En este sentido, las relaciones sociales se asumen como una categoría de capital o recurso beneficioso, el cual prepondera la relevancia de los vínculos económicos y la externalización de las fuerzas de trabajo en función de un grupo que por medio de la formalización, normas y leyes concede retribuciones de uso, lo que permite generar vínculos productivos en virtud de este.

3.8. El capital social una mirada desde James Coleman

Coleman plantea el capital social como el medio con el que cuentan las personas para incrementar su beneficio desde la asociatividad entre agentes, motivados por intereses particulares en el contexto donde se generan relaciones formales e informales que suscitan comportamientos armónicos entre sujetos sociales, percibiendo así, que el capital social se propone, como la construcción compuesta colectivamente generada por la identificación de intereses que comparten personas en un conglomerado expresado por la materialización de provechos comunes específicos.

Coleman, plantea que la relevancia de la acción colectiva basada en la decisión racional propicia que se potencialice el desarrollo de actores sociales, con base en el incremento de capital social, fomentándose la construcción de puentes que beneficien al colectivo (Coleman, 1990)

El capital social es estimado como un activo público, incidente en el desarrollo intrínseco a las estructuras sociales, donde se relacionan los actores sociales como individuos pertenecientes a la sociedad. Por esta razón, no es posible asumirlo como un bien particular de propiedad de una persona, sino como un medio colectivo productor de interacción que posibilita el bienestar y desarrollo del actor social individual o colectivo.

En este sentido, Coleman arguye que, el capital social suministra mediaciones y accede a la generación de vínculos que los sujetos sociales emplean en la dinámica propia de las estructuras sociales con el fin de incrementar la materialización de las metas establecidas, primordialmente en entornos colectivos, lo cual se puede lograr como objetivo particular, que en teoría aportan al beneficio colectivo, basado en la construcción de puentes y relaciones inmateriales expresadas en vínculos de proximidad con alto sentido de utilidad.

Bajo este enfoque el autor observa estos elementos y los retoma para analizar la incidencia del capital social como estimado como fuente de desarrollo colectivo expresado como el cúmulo de gestiones creadas desde dientes sujetos sociales que se articulan en redes que viabilizan el desarrollo de labores de los sujetos en el contexto de reorganización social, en este sentido, se puede asumir el capital social es factor del desarrollo lucrativo, pues promueve consecuencias provechosas para la sociedad.

Bajo la perspectiva de este autor, los individuos actúan principalmente en búsqueda del logro particular y para conseguirla hacen uso de recursos de los cuales dominio y capacidad de uso real o potencial disponibilidad. Otro elemento importante de Coleman es el aporte en la edificación de una concepción de capital social, en la cual se asume la normatividad y reglamentación institucionalizada como componente en el que se basa la habilidad que tienen los sujetos sobre el control de sus comportamientos, siempre y cuando puedan incidir en el inspección colectivo de gobiernos y grupos, sea de forma directa o indirecta, por medio de la participación del sujeto en asuntos públicos o colectivos, interactuando de esta forma, desde la elección individual con la elección colectiva, de esta forma se comprende el capital social desde su uso.

El capital social se define por su función, no es una sola unidad sino una componente con diferentes dimensiones, todos ellos vinculados aspectos articulados con las estructuras sociales, las cuales facilitan acciones de los actores sociales en su interacción dentro de las estructuras. Al igual que otras formas de capital, el capital es productivo, ya que permite que por intermedio de este se logre la consecución de objetivos que en su ausencia no serían posibles (Coleman, 1988, p. 98).

El capital social es inseparable a las redes y la interacción de sujetos, más allá del ámbito de desarrollo de los sujetos y los intereses que produzcan dicho vinculo, por tal razón, se puede afirmar que todo tipo de relación social formal o informal fomenta la generación de capital social en un grupo. Varios autores han aportado al fortalecimiento de este campo de conocimiento donde desde una perspectiva amplia se analizan diferentes tipos de situaciones y hechos sociales, excediendo la dinámica natural de las estructuras o nivel de desarrollo económico y social de clase o los tipos de recursos sociales y económicos utilizables.

Coleman (1990), propone que el capital social es un recurso particular de la colectividad que surge con base en el dinamismo de las estructuras sociales y la interacción de sujetos, capacidad de un grupo social que se reconoce a partir de la generación de lazos entre sujetos que tienen el interés de evolucionar disposiciones e intereses de un conglomerado social. En este sentido se puede afirmar que una de las principales funciones del capital social en sí, es el que permite identificar su capacidad para generar valor, esto ya que aprueba constituir aspectos de la estructura social y de los agentes sociales, en entornos donde situación de la articulación de recursos se orientes a la generación de lograr e intereses para el colectivo, de esta forma se a partir de su uso se incrementa su stock o acumulación como activo de un conglomerado.

3.9. La CEPAL y su postura frente al capital social

Por su parte el Banco Mundial y diversos estudios desarrollados por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe CEPAL, han forjado un aporte relevante en relación con la construcción del campo epistemológico del capital social orientándose principalmente a resaltar sus virtudes en la esfera de lo comunitario, en este sentido de teóricos como Durston, Atria y Woolcock han identificado el capital social como un elemento ampliamente potencializado y generador de cambios y beneficios colectivos a mediano y largo plazo, componente estratégico para potenciar el desarrollo local de la comunidades, que desde su desarrollo tiene la capacidad de aportar en planes de gestión y políticas públicas que disminuyan la pobreza e incrementen el horizonte de desarrollo económico y social en muchas comunidades. La CEPAL identifica atmosferas o dimensiones del capital social donde este ocurre y aporta al constructo colectivo.

La primera dimensión se refiere al capital social entendido como una capacidad específica de movilización de determinados recursos por parte de un grupo; la segunda, se remite a la disponibilidad de redes de relaciones sociales. En torno de la capacidad de movilización convergen dos nociones especialmente importantes, como son el liderazgo y su contrapartida, el empoderamiento. En la dimensión de los recursos aparecen implicados la noción de asociatividad y el carácter de horizontalidad o verticalidad de las redes sociales. Estas características han dado origen a la distinción entre las redes de relaciones en el interior de un grupo o comunidad (bonding), las redes de relaciones entre grupos o comunidades similares (bridging) y las redes de relaciones externas (Linking) (Atria R. , 2003, p. 582).

3.10. Enfoque Cultural del capital social

Este segundo enfoque, se caracteriza por involucrar variables intrínsecas personales de los sujetos, allí se reconoce la comprensión y lectura que hace el ciudadano del entorno su disposición cívica de cómo se articula con él. El capital social, tiene en cuenta valores, principios de las personas que provienen de su percepción del entorno social y educativo cultural, y de su constructo cognitivo manifestado en sus conductas ciudadanas, las cuales conllevan a la creación de relaciones en entornos sociales y la construcción de ciudadanía.

En esta perspectiva, los valores como la confianza y la solidaridad se convierten en el centro del capital social, expresados en vida cívica comprendida como un modo que permite imaginar que las otras personas lo poseen como virtud, convirtiéndose en un vínculo recíproco social, donde el ambiente

externo se comparte y nutre desde la individualidad. Esta expresión de confianza y solidaridad está estrechamente relacionada con el cúmulo cultural acopiado en la sociedad, lo que conlleva, a generar vínculos de confianza en un sistema y en particular en el respeto de las normas y comportamiento de los sujetos sin conocerlas.

El enfoque cultural, se fundamenta en el comportamiento y manifestaciones cognitivas de los ciudadanos, se centraliza en el estudio de la conducta del ser social a partir del reconocimiento de sus pensamientos y comportamientos individuales creados por experiencias y valores que moldean e inciden en la generación de relaciones colectivas. Algunos exponentes que profundizan esta dimensión son Putnam y Fukuyama, quien desde el análisis de la conducta del ciudadano y de los individuos en relación con lo político, cívico y cultural se constituye como los hogares como célula de la sociedad, donde se articulan a redes sociales desde el reconocimiento de valores compartidos basados en la confianza y reciprocidad. Putnam (2001) evidencia un buen nivel de conducta cívico de los ciudadanos que expresan el respeto y la solidaridad en estamentos comunes de forma que benefician al colectivo y de igual forma al sujeto individual a partir de reconocer y expresar confianza en las normas, así como en los procesos democráticos que inciden en la generación de capital social.

3.11. Capital social cultural una mirada desde Robert Putnam

Putnam (1994) en la publicación: *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*, acopia algunas de sus evaluaciones sobre capital social en Norteamérica, e identifica la base conceptual para el desarrollo de sus postulados. Los esbozos de Putnam, en sus acercamientos al capital social, rondan en torno a la baja intervención de la población y la escasa vinculación activa de los sujetos con la vida cívica. Tal fenómeno se ha venido incrementando en las nuevas generaciones a partir de los años sesenta en la población norteamericana, sin embargo, sus observaciones se remontan a principios del siglo XX con los estudios de Lida Hanifan.

Putnam analiza que con el movimiento reivindicatorio de los derechos civiles de la del periodo de posguerra y la ley de derechos electorales de 1965, una gran cantidad de ciudadanos del sur de Norteamérica que recuperaron el derecho al voto a partir del fortalecimiento de la asociatividad, pudiendo ejercerlo por primera vez en el siglo XX con la connotación que le ejercicio democrático genera. Esta afluencia de nuevos votantes ocultó en parte, el descenso en la participación de los comicios entre el resto del electorado norteamericano. En efecto, la cifra de participación nacional en Estados Unidos se incrementó por la participación de ciudadanos de raza afrodescendiente, pero observándose en este periodo de tiempo el hecho, de que el resto de los

que siempre habían tenido derecho al voto y lo ejercían realmente era cada vez menor tendiendo a incrementar la abstención (Putnam, 2002, p. 35).

Las contribuciones a una mejor comprensión del campo del capital social a partir de los aportes de Putnam, se generan entorno del análisis sobre el comportamiento de la sociedad norteamericana ya analizado, adicionalmente con base en la investigación sobre democracia y gobiernos locales basados en el estudio comparado que realiza en la década de los años setenta, en Italia “Making Democracy Work” (1993) donde al realizar estudios empíricos sobre el desempeño de algunos gobiernos regionales democráticos en el norte y sur de la península, le permite exponer la coexistencia de una correlación entre demandas entre participación política, relaciones económicas y sociales, e interacción de gestión política con los gobierno locales y su ‘aporte a la construcción de vida cívica.

El autor, A semeja la correlación entre gestión pública y participación democrática evidenciando el impacto en el interés de generar capital social por parte de personas de algunas regiones, que buscaban la consolidación de redes formales e informales sustentadas en relaciones de civilidad, como se evidencia con mayor claridad en el norte de la Republica de Italia.

En 1970, se establecieron simultáneamente quince nuevos gobiernos regionales, dotados de estructuras y mandatos constitucionales idénticos. En 1976-77 después de una intensa lucha política, todas las regiones fueron autorizadas para manejar una amplia gama de asuntos públicos. En contraste parcial con estas quince regiones “ordinarias”, otras cinco regiones “especiales” habían sido creadas años antes, y se les habían otorgado poderes mayores, constitucionalmente garantizados. [...] Esa longevidad y poderes, en cierta forma, más amplios de los gobiernos regionales especiales, los hacen distintos en algunos aspectos. No obstante, para la mayoría de los propósitos, se les puede agregar sin problemas a las quince regiones ordinarias (Putnam, 1994, p. 5).

Putnam, encuentra coherencia entre sus hallazgos y los propuestos por Coleman en la teoría de la decisión racional, resaltando la importancia de los aportes del sociólogo norteamericano a la construcción del campo del capital social, reconociendo que el capital social como campo de estudio de la sociología y las ciencias económicas, cuenta con un alcance por naturaleza positivo que fomenta lo lucrativo en términos sociales, el cual propicia la materialización de metas particulares y comunitarias, escenarios difícilmente alcanzables de concretar, en escenarios con alta ausencia de capital social.

Al igual que otras formas de capital, el capital social es productivo, haciendo posible el logro de ciertos fines que serían inalcanzables en su ausencia... Por ejemplo, un grupo cuyos miembros manifiestas confiabilidad, y confían ampliamente unos en otros, estará en capacidad de lograr mucho más en comparación a un grupo donde no existe la confiabilidad ni la confianza... En una comunidad agrícola... donde un agricultor necesita que otro le embale el heno y donde los instrumentos agrícolas son en su mayoría

prestados, el capital social le permite a cada agricultor realizar su trabajo con menos capital físico en forma de herramientas y equipos (Putnam, 1994, p. 212).

El autor, destaca la jerarquía de las redes en el contexto social y resalta que estas son el medio que fomenta la creación de capital social, enfocado en potencializar acciones legítimas reconocidas como institucionalizadas, que se asumen y concretan en manifestaciones de compromiso cívico generadas por parte de los ciudadanos, expresándose en dos formas, en relaciones formales e informales promoviendo beneficios relevantes para la comunidad, en función de los vínculos generados por las personas en su interacción social.

Cualquier sociedad moderna o tradicional, autoritaria o democrática, feudal o capitalista se caracteriza por redes, formales e informales, de comunicación e intercambio personal. Algunas de estas redes son “horizontales” y agrupan gentes con un estatus y poder equivalentes. Otras son “verticales” y enlazan a agentes desiguales en relaciones asimétricas de jerarquía y dependencia. Por su puesto que, en el mundo real, casi todas las redes son una mezcla de lazos verticales y horizontales: hasta los equipos de Bowling tienen capitanes y los guardias de una prisión fraternizan ocasionalmente con los reclusos. Las redes reales que caracterizan a una organización pueden ser inconsistentes con la ideología que las inspira (Putnam, 1994, p. 220).

Los planteamientos de Putnam (1994) se identifican porque surgen del estudio de la conducta cívica de los ciudadanos, esto significa que, el eje del análisis es el ciudadano y su interacción con el entorno próximo, esta hipótesis planteada por el autor, puede diferenciarlo con otros autores, debido a que en el discurso de Putnam prevalece la categoría del ser ciudadano. Los estudios esbozados por el autor se concentran en la correspondencia del individuo a partir del papel de ciudadano y su rol en la sociedad, esta orientación lo despliega en el marco de las relaciones de la cotidianidad en ciudadanía, como lo evidencia en sus trabajos realizados.

3.12. Banco Mundial: Capital social orientado a uso cerrado / comunitario

El enfoque parte del reconocimiento del papel de los pequeños grupos de ciudadanos que se articulan a partir de intereses comunes, estos actores promueven la integración como componente incidente en el crecimiento y logro de sus metas colectivas, lo que se expresa en promover mayor cúmulo de capital social por medio de la correlación de actores y recursos que beneficios la colectividad.

En este sentido estamos hablando de capital social cerrado, el cual se caracteriza por tener un alto sentido orientado a lo productivo lo que se evidencia en su alcance sin embargo, por sus características tiende a ser excluyente de aquellos sujetos u organizaciones que no pueden pertenecer, ya que promueve el segregación de algunos grupos, En este sentido, se podría afirmar que presenta una característica negativa para la sociedad, pues el mayor beneficio generado se orienta solamente a sus actores principales o cercanos, ejemplo de esto son las agremiaciones sectoriales, los sindicatos de igual forma se pueden reconocer grupos de mafias al margen de la ley que obran de forma ilícita, afectando la sociedad pero generan capital social para sus fines establecidos.

en los lugares en que las comunidades y las redes se encuentran al margen de la ley y sus intereses van en contra los intereses colectivos de una sociedad (como los guetos, las pandillas, los carteles de narcotraficantes, entre otros), en lugar del capital social productivo, surge lo que Rubio (1997) en su análisis de la situación colombiana, denomina capital social perverso que impide el desarrollo. Está claro que ser miembro de una comunidad bien integrada implica beneficios, pero ello también encierra costos, que, para algunos, pueden pesar más que los beneficios (Woolcock & Narayan, 1998, p. 5).

Cuando se aborda el capital social comunitario, se parte que este reconoce el bien común en una gran mayoría de población, este uso tiene como característica central que genera beneficio no solamente para sus actores cercanos sino en generar para la población, por ejemplo, la creación de un acueducto en una población no beneficia únicamente a quienes lo construyeron y posibilitaron sino a personas que posteriormente se asienten en este territorio.

El capital social comunitario se fundamenta en la reciprocidad y confianza como valores sociales, estos principios transversos a las redes y las normas son la basa del enfoque del capital social, el cual potencializa la responsabilidad del actor social sobre el estamento comunitario y permiten a partir de la generación de vínculos crear trabajo colectivo (Barr, 1998).

Bajo este enfoque, grupos sociales con restricción en sus ingresos y capacidades bajas de productividad evidencian sociales entornos adversas que crean la necesidad de fomentar y acopiar capital social que permita el logro de objetivos determinados desde la generación de vínculos en relaciones puente entre actores con potencialidades para crear relaciones a nivel formal e informal que permitan solucionar las necesidades reales de la comunidad, el capital social comunitario tiende a generar relaciones denominadas puente, mucho más amplias y difusas, entre diferentes grupos que potencialmente pueden ayudar al logro de objetivos.

Esta perspectiva, identifica el capital social con organizaciones locales como clubes, asociaciones y grupos cívicos. Los comunitarios, que se interesan por la cantidad y densidad de estos grupos en una determinada comunidad, sostienen que el capital social es inherentemente bueno, en consecuencia, su presencia siempre tiene un efecto positivo en el bienestar de una comunidad (Woolcock & Narayan, 2001, pág. 5).

3.13. Capital social Asociatividad y redes

El capital social que centra su uso en el desarrollo e incremento de redes se caracteriza por promover la combinación de la gestión de asociaciones a nivel horizontal y vertical en el contexto de las estructuras sociales locales, creando así, un buen nivel de vínculos de interacción e integración, intra e inter, en el contexto de los actores sociales formales e informales. El enfoque de uso en redes beneficia el desarrollo de capital social en las comunidades y organizaciones comunales, creando beneficios colectivos que en ciertos asuntos se condicionan por el factor tiempo y espacial y se mantienen presente incidiendo favorablemente en esa colectividad, condescendiendo con ejecutar estrategias de alto impacto para el momento y a futuro, es decir, el capital social en redes favorece la productividad y aporta a la competitividad de las región o comunidad. Siguiendo a Granovetter (1995) la generación de asociatividad a partir de redes promueve un aporte importante al propio conocimiento de los grupos e identificación de su perfil y características lo que conlleva a determinar fortalezas y debilidades y así identificar desde afuera (redes) las posibilidades de los grupos y su aporte al logro común. Este tipo de vínculos se crea y genera altos riesgos de perder su sentido y orientación colectiva y corre el riesgo de ser utilizado de unos particulares en algunos, principalmente en la integración horizontal relaciones de los ciudadanos con las instituciones, situación que se ha determinado Gitell y Vital (1998) como capital social (puente) el cual debe ser monitoreado para que no afecte el sentido de las redes, es decir, beneficio para todos.

El enfoque de redes se asocia con el trabajo de Burr (1992, 1997 y 1998), Fafchamps y Minten (1999), Massey (1998), Espinosa (1997), Portes (1995, 1997 y 1998) y Portes y Sensenbrenner (1993). Lo caracterizan dos propuestas clave. En primer lugar, postula que el capital social es una espada de doble filo pues puede ofrecer a los miembros de una comunidad gran variedad de servicios valiosos, desde el cuidado de niños y casas hasta recomendaciones para puestos de trabajo y préstamos pecuniarios de emergencia. Sin embargo, también implica costos ya que esos mismos lazos pueden plantearles exigencias no-económicas considerables y de repercusiones económicas negativas a los miembros

de una comunidad, dado el sentido de obligación y compromiso que generan dichos lazos (Woolcock & Narayan, 1998, p. 7).

El capital social en perspectiva de redes se puede caracterizar porque su orientación plantea una perspectiva en la cual las comunidades o grupos sociales cuentan con dos niveles de integración horizontal (instituciones formales) y vertical (pares) peculiaridad, que proporciona la reproducción y aumento de capital social por medio de incremento de los beneficiarios en función de las oportunidades que genera este tipo de recurso.

3.14. Capital social y su uso institucional

El capital social de uso institucional expande su influencia como una variable independiente, de carácter amplio, que puede explicar fenómenos relacionados con gobernanza, desarrollo económico, desigualdad entre otros, diferencia que se evidencia comparándolo con los tipos evaluados anteriormente. Esta tercera clasificación planteada por el Banco Mundial parte de concebir que el capital social es una tendencia y factor dependiente del crecimiento económico y social de una sociedad. Se basa en las relaciones institucionalizadas entre actores legítimos que se crean movilidad que facilita que los grupos sociales interactúen desde el reconocimiento de la estructura y sistema normativo que se instituyan en el contexto gubernamental con base en el sistema político y legal instituido.

Desde el contexto institucional, se debe buscar que se active la movilidad de los grupos sociales y las instituciones a partir de la búsqueda de beneficios colectivos. Estos procesos de tendencia y vinculación se condicionan según la capacidad y calidad de las instituciones estatales, así como su capacidad de ejecución real y su nivel de institucionalidad lo que se puede observar en sus características propias.

La principal fortaleza de la perspectiva institucional... consiste en considerar... que... el gobierno debe garantizar la libertad en general, los derechos y libertades específicas. Construir burocracias coherentes y competentes puede tardar décadas y, de todos modos, es posible que ello favorezca más bien los intereses empresariales, que los de los pobres. Con aquellas pruebas estadísticas... respecto de la importancia del capital social, se pierde la sutileza, la riqueza y las enormes variaciones que presentan los estudios de caso de países y comunidades específicos; lo mismo ocurre con las voces de aquellos que sufren en carne propia las consecuencias derivadas de vivir con instituciones públicas débiles: los pobres (Woolcock & Narayan, 1998, p. 10).

A nivel de síntesis, el enfoque institucional se caracteriza por tener una perspectiva macro que permite identificar de forma amplia las características

y necesidades de un territorio y grupos sociales particulares, esta perspectiva divulgada y validada por organismo multilaterales para combatir la pobreza en diferentes territorios, impacta positivamente en el desarrollo endógeno, pero puede llegar a desestimular el interés e iniciativas de grupos minoritarios desde sus capacidades, sobreponiendo una perspectiva pública amplia y general, que puede llegar a desconocer las particularidades micro de los grupos sociales particulares.

3.15. Uso sinérgico del capital social

Independientemente de la clasificación según el uso del capital social, estos tipos viabilizan la concepción de estrategias que fomentan la asociatividad del capital social en un contexto endógeno definido, donde se requiere aunar esfuerzos para mejorar las condiciones de la población civil, fortaleciendo su entorno próximo y su capacidad de participación en la vida cívica y crecimiento económico y social, según estadísticas oficiales del Banco Mundial (2015) existen aproximadamente 1500 millones de ciudadanos en situación de pobreza extrema con ingresos inferiores a un dólar americano diario. El organismo supranacional ve en el capital social el medio apropiado para fomentar el desarrollo y así reducir las circunstancias desfavorables de gran parte de la población mundial a partir de la asociatividad horizontal y vertical.

Para lograr este cometido, se ha propuesto un objetivo amplio principalmente para los países en desarrollo propios de Latinoamérica, basado en el estímulo de generación de capital social observándose gestión de organismos como la CEPAL y el Banco Mundial, quienes le apuestan a propuestas sociales y económicas en territorios donde el progreso económico e industrial ha generado altos niveles de desigualdad en ingreso y calidad de vida, demostrando como el sistema económico global vigente ha permitido la acumulación de recursos y este se concentre en unos pocos, concibiendo así condiciones adversas de desarrollo para un buen porcentaje de los ciudadanos.

3.16. A nivel de conclusión

Basados en la revisión bibliográfica y teórica desarrollada, se identificaron algunas características recurrentes en relación con características conceptuales de capital social a nivel de las dimensiones estructural y cultural, como los son las normas y la confianza, consideradas la base de relaciones perdurables en una estructura social, así mismo la reciprocidad, que vincula los valores sociales con los humanos, y su comportamiento de responsabilidad en entornos públicos y colectivos, características que diferencian la vida cívica y comportamiento de ciudadanos y el desarrollo de competencias ciu-

dadanas en personas que pertenecen a sociedades avanzadas donde prima el interés y respeto por lo colectivo y público como fuente para aportar al desarrollo, prueba de esto son las mediciones periódicas que realiza la OCDE en el campo del capital social anualmente, donde ese puede validar esta hipótesis.

En la dimensión estructural del capital social según Putnam (2000) la intervención del ciudadano en la vida cívica, favorece la generación de redes, a partir de vincular integración vertical entre actores públicos y sociedad civil posibilitado que el ciudadano reconozca los recursos y capacidades del gobierno local e identifique las estrategias de gestión del gobierno de turno el cual robustece el gobierno local y por ende fomenta la transparencia y el buenas prácticas democráticas, en este sentido el capital social es un medio que traspasa su esfera de mejorar condiciones de desarrollo y fortaleciendo la democracia, en este sentido se puede afirmar que una sociedad con un cumulo de capital social, tiende a ejercer mejor los procesos democráticos de mejor forma que sociedades que carecen de él, demostrando a la vez mejores resultados en su productividad y competitividad a mediano y largo plazo de esta forma se logra que las políticas públicas logren su cometido e impacten los objetivos para las cuales fueron diseñadas.

En términos de capital social cognitivo, este aporta a vida cívica y mejora las relaciones próximas entre ciudadanos al interior de la comunidad, relaciones horizontales reconociendo valores que desde el sistema educativo aporta a la generación de una mejor conciencia a nivel familiar y social frente a escenarios públicos.

Por su parte Robinson & Siles (2002) plantea que las personas al vincularse en redes por medio de la asociatividad frente a necesidades comunes evidenciadas, robustecen los lazos de confianza y apropiación de valores sociales como la reciprocidad, la solidaridad y la gratitud, factores que aumentan la cohesión al interior de los grupos y permite posturas políticas y estratégicas claras para abordar situaciones externas complejas donde se requiere la unidad del colectivo que basado en sus capacidades planteen soluciones coherentes con las problemáticas respetando la cultura e idiosincrasia local, así como el ambiente externo del grupo social

Para finalizar, es importante destacar que el capital social como constructo enmarcado en el campo multidisciplinar de las ciencias económicas y sociales se asume, como un recurso inmaterial importante e incidente en el desarrollo y la consolidación de una comunidad a nivel social y político, el cual se va construyendo de manera gradual a partir del reconocimiento del contrato social y la valoración de la complejidad del comportamiento humano basada en valores, componentes que articulados en la asociatividad y por intermedio de redes generan posturas frente a intereses colectivos, identificando estrategias que permiten sobreponer el provecho individual sobre el colectivo consolidando así, sociedades capaces de reconocerse en su cultura y capacidades específicas, en este sentido el capital social cobra sentido.



Figura 3.1: La responsabilidad de los actos, debe ser la base para la construcción de paz

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 4

Competencias emocionales como base del desarrollo social

Luz Adriana Suarez Suarez MSc

“Después de todo, lo mejor que puedo hacer cuando llueve, es dejar que llueva” Longfellow

4.1. Resumen

Las decisiones y los comportamientos tanto en el ámbito laboral, educativo y familiar están determinados por las emociones, saber reconocer, manejar y aprender las emociones es imperante en las situaciones diarias de la vida. La inteligencia emocional es un conjunto de herramientas que permiten tener un control e internacionalización de estas para crecer y afrontar diferentes circunstancias de la vida. En este capítulo se abordan los conceptos de emoción, la inteligencia emocional, los diferentes modelos asociados a este tema, y su implicación en el ámbito laboral, universitario, y familiar con el fin de abordar una perspectiva integral del efecto de las emociones en la vida y su vez resaltar la importancia del desarrollo de competencias en este sentido.

4.2. Introducción

El desarrollo de las ciudades ha conllevado a pensar en la formación de las actitudes de sus ciudadanos frente a los ámbitos social, político, ambiental y económico (Gros & Contreras, 2006), por lo tanto las competencias ciudadanas deben quedar no solo en el aula sino aplicadas a la vida, por ende la educación debe formar a sus ciudadanos en competencias con el fin de

que puedan tomar decisiones, ya que están parecen deliberadas pero están influenciadas por la capacidad de usar las competencias (Chaux & Lleras, 2004).se deben incluir herramientas para que los ciudadanos y estudiantes sepan actuar en diversos contextos (Gros & Contreras, 2006).

Es inevitable relacionamos los unos con los otros, la empatía hacia las opiniones de otros, sentir emociones e involucrarse con personas hace que las decisiones no se pueden tomar sin que estén presentes la razón y la emoción (Ruiz & Chaux, n.d.) Por lo tanto es importante identificar, manejar y conocer las emociones y sus distintos niveles de intensidad ya que puede hacerse daño a la misma persona o la comunidad si no se manejan adecuadamente.

Las emociones son reacciones biológicas a diferentes circunstancias, siendo a alegría, el miedo, la ira, la tristeza la principal, cuales definen el comportamiento humano, a su vez determinando las conductas a diferentes situaciones.

Las habilidades para identificar emociones y responder constructivamente es un proceso de aprehensión y práctica para desarrollarlas, es ponerse en los zapatos de los otros, sentir y comprender los problemas que sufren otros no solo depende del conocimiento sino de las habilidades que se tengan para fortalecer emociones utilizando procesos de reflexión (Rodríguez, Ruíz, & Guerra, 2007).

4.3. Características y nociones sobre competencias emocionales

La emoción es una valoración subjetiva de acuerdo a una circunstancia la cual provoca reacciones, biológicas con el fin de que un individuo se adapte a un entorno (Murillo, 2014). Desde la perspectiva de (Fragoso-Luzuriaga, 2015) y el paradigma de la medicina o la psicología permite comprender las emociones, desde dos visiones, una tradicional donde las emociones son una pérdida de sí mismo afectando el conocimiento y la contemporánea donde las emociones hacen parte de la formación. Actualmente las emociones son imperantes para la descripción de la personalidad ya que la sociabilidad y los procesos cognitivos son dimensiones importantes para la determinación del éxito profesional, las cuales pueden ser medidas por test de personalidad (Lévy-leboyer, 2000).

Cabe tener en cuenta que las emociones son producto de reacciones biológicas que ocurren en el cerebro, en la tabla 1 se presentan las principales partes del cerebro que influyen en las emociones

En la amígdala hay un mecanismo que permite discernir las emociones el cual facilita el reconocimiento las emociones (Miriam, 2005). Las expresiones faciales, el movimiento del cuerpo aportan señales para identificar de las emociones, aprender a regularlas mediante el equilibrio tendría aspectos positivos si se aprendieran a manejar correctamente (Bisquerra, 2003).

Corteza para cingulada anterior	representación de situaciones del entorno se adjudican creencias
Surco temporal anterior	percepción de conductas
Olos temporales	evoca recuerdos de la memoria
Amígdala	Ubicada en el lóbulo temporal su vecino es el hipocampo (El cual está relacionado con la memoria) esta cercanía con la amígdala le permite recordar pensamientos y a su vez sentirlos. Relaciona el entorno social con alguna emoción.
Corteza prefrontal se divide en orbito frontal y ventromedial y dorso lateral	Facilita la capacidad de adaptación, su falta explica porque no se puede seguir, el daño puede generar tendencias situaciones dolorosas

Cuadro 4.1: Estructuras anatómicas e interconectadas neuronales Adaptado de: Tomado de: (Miriam, 2005)

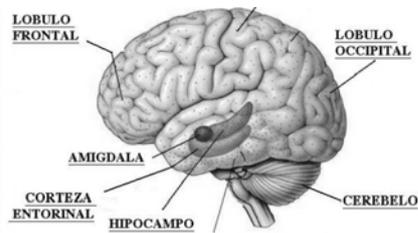


Figura 4.1: partes del cerebro asociados a la emoción

4.4. Tipos de emociones

Desde la perspectiva de (Bericat, 2012), se identifica dos tipos de emociones las cuales se representan en la figura 1; las primarias las cuales son repuestas biológicas y fisiológicas estando relacionadas con la evolución del ser humano entre ellas están: la alegría, la sorpresa, la ira, el miedo, el disgusto y la tristeza, las emociones secundarias son la producto de una combinación de las emociones primarias con el ámbito sociocultural, entre ellas satisfacción expresada en sensación de felicidad, la aversión-miedo, la aserción-ira, la decepción-tristeza y el sobresalto-sorpresa



Figura 4.2: Tipos de emoción

Igualmente, las emociones también se pueden clasificar en conjuntos con características particulares como se relaciona en la tabla 2, según la respuesta que genera la emoción y el nivel de expresión del sujeto el cual este moldeado por sus experiencias previas y reconocimiento del entorno, los cuales particularizan la expresión y valoración de emociones tanto a nivel personal como en función de la perspectiva del otro.

Tipos	Significado
Corporales	necesidades biológicas (reproductivas, fisiológicas)
Reflejas	reacciones de corta duración al entorno social, físico como ira, miedo, alegría
Reflexivas	implican sentimientos de aprobación o reprobación

Cuadro 4.2: Conjuntos de clasificación de las emociones
Adaptado de (Bericat, 2012)

Las emociones proveen información sensorial la cual llega al cerebro y genera una respuesta neurofisiológica. Hay dos tipos de estados emocionales los cuales están relacionados con la actividad cerebral, su intensidad se denomina estado arousal, como se ve en la tabla 3

télicos	Cuando el nivel arousal de actividad del cerebro es bajo la sensación que se generan son más controladas y por lo tanto están relacionados con la actividad profesional, se encaminados hacia un objetivo
paretelico	Cuando el nivel arousal es alto, las emociones se presentan con mayor intensidad y por lo tanto este estado está relacionado con las actividades de diversión, juego o las cuales requieren alto esfuerzo.

Cuadro 4.3: Conjuntos de clasificación de las emociones

Las emociones se generan inconscientemente son innata e involuntarias, cuando ocurre una acción hay una valoración neurofisiológica, comportamental y cognitiva que predisponen a la acción (Fragoso-Luzuriaga, 2015) (Bisquerra, 2003).

Valoración neuro física son: rubor, sequedad en la boca, respuestas involuntarias, pero por lo tanto las emociones intensas pueden afectar la salud generando problemas de hipertensión si no son controladas. (Miriam, 2005).

Valoración cognitiva: Se da cuando se denominan los sentimientos, proporcionando una sensación consciente, cuando no se puede discernir o nombrar unos sentimientos y no se sabe que sentimiento es se produce confusión y desilusión por lo tanto es importante dominar el vocabulario emocional (Bisquerra, 2003).

Valoración comportamental: las emociones determinar los comportamientos en un determinado contexto familiar, laboral, emocional.

La emoción también tiene una función importante en el desarrollo de la vida ya que permite a las personas a ser más eficaces para adaptarse a los cambios, la emoción motiva y tiene una funcionalidad cambia o mantiene una emoción dependiendo de su función (Fragoso-Luzuriaga, 2015) otras funciones son:

- Influencia de un objetivo personal
Las emociones tienen un papel fundamental en el desarrollo humano, ya que estas motivan el emprendimiento y desarrollo de un fin.
- Es una respuesta al entorno social y la interacción con otros
Las emociones son respuesta a diferentes situaciones de la cotidianidad las cuales determinan la relación con otros individuos
- Está relacionada con la memoria
Las situaciones que se han vivido tienen implicaciones en las acciones futuras, ya que las emociones son respuestas biológicas que condicionan las respuestas a diferentes situaciones. *dapibus mauris*.

4.4.1. Importancia del conocimiento de la emoción

Problemas como depresión, la violencia, la delincuencia, el suicidio, el consumo de drogas en la sociedad demuestran que existen riesgos si no se controlan las emociones, en el 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas, siendo el suicidio la causa principal, y su número ha aumentado, a nivel mundial la violencia intrafamiliar es la segunda preocupación de los gobiernos después del terrorismo como lo manifiestan los autores (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017) (Bisquerra, 2003).

Los problemas emocionales no son aislados del 32 % de los jóvenes que tiene problemas para relacionarse con otros, tiene como característica haber sufrido de abusos sexuales, consumo de alcohol y drogas entre otros (Bisquerra, 2003) (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017). En la tabla 4 se presentan los principales factores de riesgo los cuales influyen negativamente en las emociones.

Familia	Tensión material, conflicto entre miembros, lazos inseguros entre padres, severidad e inconsistencia de los padres
Individuo	nDiscapacidades físicas, retrasos, comportamientos problemáticos
Grupos iguales	rRechazo de los compañeros, presión negativa, modelos negativos de iguales
escuela	Mal sistema educativo, fracaso escolar, descontento
Comunidad	Armas, desempleo, disponibilidad de recursos limitada

Cuadro 4.4: Factores de riesgo Adaptado de: (Bisquerra, 2003)

4.5. Componente estructural de las emociones

Los componentes estructurales de las emocionales descritos a continuación según (Bisquerra, 2003):

- conciencia de nosotros mismos
En el manejo de las emociones es importante, para llegar a lograrlo se es importante el autoconocimiento frente a las emociones y situaciones para poder regular y tomar decisiones frente a diversas situaciones.
- Regulación emocional
Regular las emociones tal vez sea una tarea difícil de emprender, pero es importante ya que la capacidad de expresar las emociones de una manera adecuada, la cual permita aprender de las situaciones y de esta manera aprender de las situaciones con el fin de crecer.
- Autonomía personal
La persona se siente como se quiere sentir, buscar ayuda, tener un alto grado de autoestima y actitud positiva ante la vida permitirá afrontar de una mejor manera los eventos que suceden a diario *dapibus* mauris.

4.6. Modelos y perspectivas de las competencias emocionales

Las emociones y su manejo se han tratado de explicar mediante diferentes enfoques o modelos, los cuales están enfocados en el conocimiento de sí mismo para conocer las emociones, el modelo Saarni propone desde un punto de vista desde la experiencia de las emociones propias y las de los demás, lo

cual conlleva a la construcción de sociedad, mientras que hay modelos mixtos donde se deben regular las emociones para tener una conciencia social.

Diversos autores han elaborado modelos desde diferentes perspectivas los cuales también se han construido en diferentes periodos de tiempo.

- Saarni

Este modelo se basa en reconocer experiencias, discernir emociones, usar lenguaje y expresiones, reconocer experiencias de otros, tener habilidad para expresar emociones buscando un balance emocional social y cultural. *dapibus mauris*.

Golemans	conjunto de características para resolver problemas entre ellas: auto motivarse persistir sobre decepciones generar esperanza evitar trastornos que disminuyen la conectividad	Conocimiento de uno mismo reconocer los sentimientos que afectan. autorregulación la persona como maneja su mundo adaptabilidad conciencia social empatía y conciencia organizacional Regulación relaciones interpersonales.
Baron	inteligencia socioeconómica como los individuos entienden y se expresan sus emociones Conjunto de factores emocionales, personales y sociales que condicionan como uno se relaciona con los demás (Sarrionandia)	Garaigordobil, 2017) habilidades para entender personal, interpersonal para adaptarse al ambiente y manejando las emociones (Dumitriu, 2013) Intrapersonal: (conciencia de sus emociones, manejo del estrés, control de impulsos) adaptabilidad: (manejo al cambio) humor: (motivación)

Cuadro 4.5: Modelos mixtos Adaptado de :(Fragoso-Luzuriaga, 2015) (Dumitriu, 2013) (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017)

- **Modelo de habilidades**
Este modelo tiene un enfoque cognitivo, está dividido en tres enfoques
Cognición: habilidad para razonar y la capacidad de abstracción
Afecto: construcción del estado de ánimo
Emoción: lograr metas mediante habilidades como el autocontrol, el entusiasmo y la pertinencia.

- **Modelo de Darwin**
Los humanos y los animales tienen sentimientos parecidos entre ellos (alegría, interés, sorpresa, miedo, rabia, disgusto y vergüenza), las expresiones faciales son observadas en la relación madre e hijo los cambios del cuerpo vienen dados por las emociones (Miriam, 2005) *dapibus mauris*.

4.7. Inteligencia emocional IE

En 1986 Payne presentó un estudio de las emociones titulado “desarrollo emocional e inteligencia” donde se aborda el dilema entre la razón y la emoción proponiendo integrarlas, ya que evitar sentir emociones tiene efectos negativos, los gobiernos se pueden ayudar apoyando iniciativas para políticas (Bisquerra, 2003), En el reino Unido en el 2018 se creó el Ministerio de la soledad, el cual fue impulsado por la parlamentaria Jo Cox, su creación se dio ya que en Inglaterra cerca del 75 % de la población adulta mayor vive sola y necesita protección.

Las IE son las habilidades y capacidades para entender y expresar sentimientos en determinadas situaciones (Murillo, 2014). Saber interpretar las emociones, usando su información para guiar pensamientos y acciones, generan habilidades para razonar con las emociones (Fragoso-Luzuriaga, 2015), también se define como las personas gestionan sus emociones (Duque Ceballos, García Solarte, & Hurtado Ayala, 2017), Hay varios enfoques como los del counseling que han puesto énfasis en las emociones con exponentes como Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, en tabla 5 se muestra la evolución del concepto de las IE.

Manejar y procesar los sentimientos da una guía a los pensamientos y a la conducta, un mal manejo influye en la salud. Hay estudios que dicen que las competencias se aprenden y fortalecen, pero hay otros que dicen que se nace con esa habilidad (Restrepo, 2005).

Cada 40 segundos una persona se suicida por problemas psicológicos entre un rango de 15 a 29 años, debido a la falta de herramientas para el manejo de sus emociones, por ejemplo el uso de redes sociales, genera presión, ansiedad, angustia, estos problemas se podrían reducir si se supieran manejar las emociones (Sarrionandia & Garaigordobil, 2017).

4.8. Percepción valoración y expresión de las emociones

Identificar las emociones y su contenido, tiene efectos positivos en nuestro entorno y para las interacciones personales. Para identificar las emociones de otros es importante primero reconocer los pensamientos propios, para así identificar las emociones en otras personas por su apariencia (Fragoso-Luzuriaga, 2015) entre sus beneficios esta:

- Facilidad emocional del pensamiento
- uso en procesos cognitivos como el arte
- redireccionamiento de los pensamientos
- facilita el uso de la memoria *artedapibus mauris*.

4.8.1. Comprensión de emociones

Para procesar una emoción a nivel cognitivo se deben etiquetar emociones y tener un conocimiento de ellas (amar, odio, enojo, felicidad entre otras). Igualmente se deben reconocer las transiciones del enojo a la tristeza y esto se logra con su reflexión al momento de sentirlas, se debe estar abierto a las emociones ya sean positivas o negativas con el fin de determinar si son utilizados sin reprimirla ni exagerar mediante:

- estar abierto a las emociones *dapibus mauris*.

Se deben sentir las emociones de cada experiencia negativa o positiva, pero a la vez se debe reflexionar sobre el impacto de la emoción en la vida o en las decisiones que se toman ya que pueden afectar o mejorar una situación.

- atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción *dapibus mauris*.

Las emociones influyen en el actuar de cada persona, pero dejarse llevar por una emoción podría ser contraproducente por lo tanto se deben autorregular las emociones y distanciarse para reflexionar y así tomar una decisión más acertada.

- manejar las emociones *dapibus mauris*.

Cuando las emociones se aprenden a conocer se manejan de manera más fácil, acá entra uno de los conceptos de modelos los cuales se deben conocer las emociones para así adaptarse ya que su función biológica es esa, pero se debe crecer.

- monitorear las emociones de otros *dapibus mauris*.

1900-1970	cenfoque psicométrico se empieza a cuantificar y medir el razonamiento
1970-1990	procesar la información inteligencia múltiples Howard Gardner (2005), creador de la teoría de las inteligencias múltiples
1990-1993	inteligencia se integra con percepción, regulación y utilización
1994-1997	la inteligencia académica no ofrece preparación para los trastornos

Cuadro 4.6: Enfoques de la inteligencia emocional Adaptado de (Fragoso-Luzuriaga, 2015)

Se deben conocer las emociones de los demás o aprenderlas a conocer ya las emociones de otros puede influir en la vida de los individuos.

Según Zeitgeist el Espíritu de una época a finales del siglo XX era bueno para la emoción después de la obra de Golleman la inteligencia emocional ha ocupado un papel importante.

4.9. Competencias emocionales

La cantidad de información y desarrollos tecnológicos que se generan hoy en día, demandan profesionales que puedan sortear y manejar la información, por lo tanto, no solo se debe llenar de conocimiento a un profesional si no que lo pueda aprovechar y utilizar, consecuentemente, el aprendizaje se ha redefinido y se le han asignado nuevos (Sastre, 2014).

4.9.1. Instrumentos de medición de las competencias

Se han desarrollado diferentes instrumentos, con el fin de evaluar el nivel de emociones, compuesto de diferentes preguntas y escalas las cuales tienen como objetivo medir y analizar el grado de internacionalización de las competencias ciudadanas.

Las emociones tienen un componente transversal en todos los ámbitos de la vida, por lo tanto, a continuación, se presenta la evaluación de las competencias emocionales en distintos contextos (familiar, laboral, educativo) con el fin de tener una perspectiva de los conceptos de emociones, inteligencia emocional.

Aprender a conocer	Este aprendizaje está basado en el descubrir y comprender el mundo que les rodea Estudiantes adquieran una autonomía de juicio
Aprender a hacer	El conocimiento evoluciona y por lo tanto se transforma por lo tanto no solo se debe aprender de prácticas sino aprender de su propio conocimiento
Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás	Quizás este sea de los aprendizajes más difíciles, no solo en una sala se deben reunir personas de diferentes etnias o religiones se deben tener personas que vayan por un objetivo común
Aprender a ser	Por medio de la comunicación las personas deben desarrollar un sentido crítico que les permita afrontar las situaciones de la vida

Cuadro 4.7: enfoques de la inteligencia emocional Adaptado de: (Sastre, 2014)

Características generales	Como se realiza	finalidad
Programa inventario de la inteligencia emocional para niños y adolescentes modelo bar on tiene 60 ítems distribuidos 5 componentes (inteligencia emocional, interpersonal manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo)	Se realiza en: 5 sesiones donde realizan 31 actividades como: (autoconciencia, regulación emocional, estado de ánimo, comunicación, empatía) Esta es una adaptación española Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, & Prieto, 2012	Se busca tener una descripción y listado de las emociones.
cuestionario de la felicidad Consiste en 29 afirmaciones que la persona debe responder grado entre 1 y 6 totalmente de acuerdo	Es una adaptación española Garaigorobil & Durá, 2006, Mediante un cuestionario se aplica a un grupo de personas con el fin de saber el grado de felicidad	Busca evaluar y conocer el grado de felicidad de las personas
Cuestionario de la salud paciente PHQ 15 compuesto por 15 ítems (referencia a problemas físicos dolor de estómago de espalda)	Se realiza mediante cuestionario donde se evalúan varios problemas de salud en el último mes con una escala: de 1 molestia a 2 no molestia adaptación española Ros, Comas & García-García, 2010.	Se busca relacionar los problemas de salud con las emociones
Cuestionario big five para niños y adolescentes busca evaluar los principales rangos de personalidad	Se aplica un cuestionario que consta de 65 ítems con cinco posibles respuestas graduadas de 1 a 5 (1: Casi nunca; 5: casi siempre). Adaptación española Ros, Coasm & García-García, 2010	Evalúa factores personalidad conciencia (apertura extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional

Cuadro 4.8: Descripción de instrumentos Adaptado de: (Sarrionandia & Garaigorobil, 2017)

4.9.2. Competencias emocionales en la familia

Se debe disminuir los factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, el abuso a los menores, la falta de acompañamiento, y favorecer más factores protectores como el manejo de las emociones, el apoyo emocional, escuchar a las personas, con el fin de evitar múltiples aspectos negativos como la violencia, el consumo de drogas, el suicidio entre otros, por lo tanto se debe promover el desarrollo de emociones no solo de un individuo sino de su contexto, de su comunidad, los jóvenes se deben sentir apoyados por su núcleo familiar (Bisquerra, 2003). A nivel mundial el 29 % de la población sufre de ansiedad, el 21 % para desordenes de humor, el cual puede ser debido a que las personas no saben regular sus emociones, la conciencia y la regulación son clave para el manejo de las emociones.

La relación de los padres con los hijos influye en su comportamiento, en un estudio realizado se analizó a 46 menores entre 6 y 16 años los cuales residían en centros de violencia donde un 37 % tenía problemas de atención, 28,3 % retraimiento, 15 % no seguían las normas., se encontró que los jóvenes con menores índices de agresividad a pesar de residir en centros de reclusión eran los que tenían madres con una actitud sensible frente a la educación de sus hijos, estos tienden a desarrollar una capacidad de autorregulación de sus sentimientos (Rosser Limiñana, Suriá Martínez, & Mateo Pérez, 2018).

En Corea la tasa de abuso infantil es alta un 23,5 % entre los 13 y 15 años, lo cual influye en el manejo de sus emociones y su desarrollo como jóvenes, para el estudio se escogió una población de 2070 estudiantes, se usó un cuestionario child abuse questionnaire compuesto por 8 ítems el cual abordaba manejo emocional, agresión y déficit de atención, se encontró que los jóvenes que sufren de abuso por parte de sus padres desertan de sus actividades estudiantiles, también presentan problemas como depresión, además se encontró que en las niñas tiene un efecto mayor por lo tanto se deben mejorar la regulación de la emociones, tener una mejor relación con sus padres, ya que en la cultura coreana los padres son más estrictos que los padres occidentales, a las padres coreanos se les caracteriza por aplicar castigos severos a sus hijos, sumado a que los jóvenes pasan mucho tiempo alejados de su familia (Oh & Song, 2018).

Una investigación se estudió el efecto de un programa de inteligencia emocional se usaron 148 jóvenes fue un estudio cuasi experimental se evaluó la inteligencia emocional, la capacidad física, rasgos de personalidad varios elementos antes y después, a la par se hizo un seguimiento durante un año y se demostró que se desarrolla inteligencia emocional con un crecimiento moderado, por lo tanto se deben implementar más estos programas ,(Sarrionandia & Garaigordobil, 2017).

En un estudio se midieron la ansiedad la depresión con la escala del el hospital de la ansiedad y la depresión en 228 pacientes de procedencia francesa de un rango de edad de 25 a 65 años, lo cuales tenían diferentes

condiciones (67% vivía con sus padres, 33% solteros y 67% tenían algún título de postgrado) se utilizó la escala de la atención a la conciencia encontrándose que los que evitan las emociones tienden a tener desórdenes psicológicos y los que aceptan sus emociones son resilientes (Kotsou, Leys, & Fossion, 2018).

Esfuerzos pedagógicos para que la persona adquiriera un sentido de responsabilidad y no vean el no hacerlo como un castigo la formación ciudadana depende de la relación de los actores con la norma no dotan de sentido la norma políticas (Rodríguez et al., 2007), por lo tanto la capacidad de entender a la otra interpretación de intenciones refiere al juicio de una persona mejora su inteligencia emocional

4.9.3. Competencias emocionales en el ámbito laboral

Las empresas hoy en día no solo requieren un personal capacitado sino un personal que pueda responder ante situaciones cotidianas de su trabajo, por lo tanto en países europeos se ha propuesto la educación para preparar a las personas en el manejo de emociones y tengan herramientas para responder y flexibilizarse (Murillo, 2014), los cambios que han tenido la economía han tenido efectos en las empresas y por lo tanto están haciendo énfasis en los elementos de la inteligencia emocional (Fragoso — Luzuriaga, 2015).

Se realizó un estudio con una muestra de 122 estudiantes en la Universidad del Valle de Colombia, los cuales ocupaban cargos administrativos de actitudes personales y sociales con análisis factorial exploratorio, entender el componente humano, nuevas prácticas empresariales (Duque Ceballos et al., 2017).

Para una empresa es importante generar ingresos pero esta no se debe oponer a la idea en el crecimiento personal de las personas, por lo tanto en un estudio se utilizó una metodología cualitativa donde se compararon dos modelos: uno de competencias directivas y otro de fortalezas humanas, con el enfoque de la psicología positiva en la que se resaltan virtudes que ayudan a la persona a sacar su potencial como la coraje, conocimiento, valentía, sentido humano, templanza, trascendencia (Serrano, 2017).

- analítica alcance de razonamiento
- Iniciativa autonomía y sencillez
- Liderazgo habilidad para orientar actividades hacia un fin
- Capacidad de aprendizaje *dapibus mauris*.

Dependiendo de la persona y su psicología evolucionara en el trabajo se necesita de emociones y capacidades cognitivas, lo que sabe hacer, lo que puede y lo que quiere.

Para los profesores es importante las competencias emocionales ya que ellos transmiten a sus estudiantes, se usaron dos cuestionarios the emotional intelligence questionnaire (EIQ) y el emotional maturity questionnaire (EMQ). la madurez va acompañada de la madurez emocional, los resultados mostraron que el nivel emocional la inteligencia de los estudiantes registró promedio y por encima del promedio (alto), independientemente del género, la edad, la especialización, mientras que el nivel de madurez emocional registró diferencias significativas según el sexo, la edad, la especialidad. (Dumitriu, 2013).

4.9.4. Competencias emocionales en la educación superior

El rol del profesor que enseña desde su silla está cambiando las nuevas tecnologías llevan deficiencias de madurez y equilibrio emocional atención del sistema educativo hay que tener nuevos objetivos en la educación, disminuir la vulnerabilidad. Hay una demanda de competencias emocionales en el colegio hay habilidades como estas se fortalecen en la juventud y en la niñez (Tarasova, 2016)

- emociones
- Comunicación
- Sociales *dapibus* mauris.

4.9.5. Intervención emocional

Se usaron tres cuestionarios a profesores, estudiantes y otro a padres según el estudio el 27 % no tiene habilidades sociales de colegios primarios el 32,6 % tiene competencias emocionales, es importante educar a los niños en competencia emocionales ya que ellos están empezando a conocerse a sí mismos (Tarasova, 2016).

Es necesaria una formación integral, no se puede seguir métodos tradicionales que sea transversal a ámbitos sociales, culturales y emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En México se estudió la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico con una cuenta transversal aplicada a 90 alumnos de literatura está relacionado hay investigaciones que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional, a mayor inteligencia emocional mejores notas se puede predecir el rendimiento académico se deben validar los instrumentos en otros países ya que en México no cuenta con estas herramientas , se necesita mejor profundizar una buena autoestima no garantiza el logro escolar muestra pequeña clemente (Sánchez-López, León-Hernández, & Barragán-Velásquez, 2015).

Las emociones son fundamentales en el proceso de aprendizaje debido a que en el ámbito académico se requiere contacto profesional, y la identidad profesional del docente influyen factores de influencia además se debe manejar las emociones de los demás se estudiaron 196 maestros utilizando el Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form, a nivel mundial los docentes han considerado importancia media a las competencias y tiene un nivel de emocional medio para ellos tiene una mayor importancia en la educación infantil los maestros con mayor antigüedad manejan mejor la emociones (Cejudo & López - Delgado, 2017).

Colombia es un país que ha vivido guerras, episodios de corrupción, violencia por lo tanto se debe promover educación no solo en primaria y secundaria sino también en el contexto universitario ya que se deben formar profesionales que sean tolerantes, (Rodriguez et al., 2007), las emociones son importantes para el éxito académico, ya que la motivación es uno de los factores que conllevan a seguir académicamente, cuando se presenta decepción, desmoralización y por lo tanto se presenta pérdida de tiempo (Amaya, 2012).

4.9.6. Como promover las competencias

Las competencias se deben promover desde diferentes escenarios, tanto institucional, familiar, comunitario y políticos Existen diferentes herramientas las cuales promueven las competencias emocionales las cuales se presentan a continuación

Nivel institucional

En el colegio los niños pasan la mayor parte del tiempo y van construyendo relaciones, con el fin de mejorar construir relaciones se presentan a continuación escenarios los cuales se pueden servir para construir relaciones.

- Representación estudiantil
- Manual de convivencia
- Construcción de normas y reglas
- Asignaturas especiales
- Formación de competencias ciudadanas *dapibus* mauris.

Nivel comunitario

Entender uno a otro son es fácil, por lo tanto, hay estrategias que permiten construir relaciones, y por lo tanto entender y comprender al otro por lo tanto se deben fortalecer las siguientes estrategias.

- Proyectos comunitarios
- Pluralidad y valoración de diferencias
- Respeto y conocimiento de diferenciasR
- La brecha digital se necesita formación plataformas de interacción (be-goña)
- Comunicación interacción entre personas *dapibus* mauris.

Nivel político

Nivel político La guerra y las injusticias sociales incitan sentimientos que son importantes y definen la personalidad de un país, por lo tanto, en el ámbito político se deben aprender a manejar las emociones ya que varios de estos eventos marcan la personalidad y definen un camino a seguir. Es importante tener una preocupación o una motivación como la lucha de los derechos humanos, la preocupación por el medio ambiente ya que se mejoran las relaciones con los otros.

- Los eventos sociales la guerra
- La preocupación por el medio ambiente *dapibus* mauris.

Nivel familiar

El núcleo familiar, es el primer escenario donde se empiezan a construir la personalidad, los padres y familiares tiene un impacto de la vida de los niños, por lo tanto, se deben fortalecer la escuela de padres donde se enseñen herramientas para regular las emociones, igualmente se debe realizar un juego de roles para comprender al otro.

- juego de roles
- escala de padres *dapibus* mauris.

Talleres

Hay varias estrategias con el fin de enseñar y reflexionar sobre las competencias ciudadanas, a continuación se presentan algunas desarrolladas por el autor (Ignacio & Maya, 2010)

Nombre	Descripción
Escucha y descubre	Identifico y analizo las situaciones que vulneran escuchar y captar escuchando canciones
Arte emocional	Identifico mis emociones a otras personas e identifiqué como influye en los demás Dibujar estado emocional, existen varias formas de expresar apariencia física
Una simple historia	Revisar una fábula como hacer algo por los otros analizar

Cuadro 4.9: Talleres

4.10. Revisión de las competencias emocionales en Colombia y su vínculo con el desarrollo o la educación

Colombia con la constitución de 1991 reconoce un país pluralista, democrático e inclusivo pero a pesar de que la constitución lo establezca todavía se presentan problemas de corrupción (Restrepo, 2005), la constitución promueve la democracia en los artículos 1 y 2 estado social de derecho y servir a la comunidad (Ruiz Chaux, n.d.).

En los años 2003 y 2005 se aplicaron pruebas saber pro con el fin de conocer los estándares de las instituciones mejorarán, las personas deben escuchar a los otros en las pruebas emocionales se evaluó revista educación social y desarrollo

- Empatía: habilidad de sentir lo que siente una persona en circunstancias.
- Regulación emocional conjunto de habilidades que permite regular y expresar los sentimientos *dapibus mauris*.

Con la siguiente escala

- Siempre
- Algunas veces nunca
- Muchas veces *dapibus mauris*.

son importantes las competencias porque demuestra en los problemas que afronta el país revista educación social y desarrollo, El desarrollo tecnológico de hoy en día plantea retos en la educación tecnológica ya que un país no solo se puede pensar en economía (Gros Contreras, 2006).

4.11. Conclusiones

Las emociones juegan un papel importante en la vida diaria, las decisiones que se toman a diario están afectadas por ellas, por lo tanto, se deben conocer, sentir e interpretar para el uso de diferentes ámbitos de la vida (académico, laboral, estudiantil familiar entre otras).

Las cifras de suicidio, enfermedades asociadas a la depresión cada vez crecen más, por lo tanto, el conocimiento y la educación en inteligencia emocional son claves para una sociedad desarrollada. Igualmente es clave la educación desde la infancia y el acompañamiento de la juventud, también es claro destacar que el papel del gobierno debe ser primordial si se quiere mejorar la inteligencia emocional de sus sociedades, lo cual sería un factor clave en el desarrollo social, ambiental y económico.

El manejo de las emociones podría tomarse a la ligera, pero para las empresas de cualquier tipo es imperante el manejo de las emociones de sus empleados ya que están inferirán en su éxito laboral y la capacidad de tomar decisiones. El desarrollo de instrumentos también es clave sobre todo par a países latinoamericanos ya se podrán realizar estudios más precisos, y por lo tanto se podrán tomar decisiones más acertadas para los planes de acción, cabe tener en cuenta que el momento coyuntural por el que pasa el país requiere este tipo de estudios, ya que los procesos de paz requieren tanto para las víctimas y victimarios herramientas para conciliaciones.



Figura 4.3: El respeto a la individualidad y los derechos humanos debe ser la base para el desarrollo de una comunidad cohesionada donde prime el respeto por el pensamiento autónomo y crítico

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 5

Pensamiento crítico y competencias y ciudadanas

Olga Camila Hernández MSc

5.1. Introducción

El desarrollo de competencias en pensamiento crítico es una de las metas trazadas en los diferentes planes de desarrollo y educativos de las naciones en la actualidad. Su importancia está enmarcada en la necesidad de reflexionar sobre aspectos de la vida y de las ciencias desde una mirada libre de arbitrariedades, distorsiones, parcializaciones, o prejuicios.

Este texto aborda la definición de pensamiento crítico desde diferentes perspectivas teóricas haciendo énfasis en los aportes de la educación en la creación de taxonomías para el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, y finalmente reflexiona sobre la importancia del desarrollo de estas habilidades en el contexto actual.

5.2. ¿Qué es el pensamiento crítico?

En el verano de 1987 en la Conferencia Anual Internacional de Pensamiento Crítico y Reformas Educativas, Michael Scriven y Richard Paul definieron el pensamiento crítico como un proceso intelectual disciplinado de conceptualización activa, aplicando, analizando, sintetizando y evaluando información recogida o generada a través de la observación, experiencias, reflexiones, razonamientos o comunicaciones, como una guía para pensar y actuar en un marco de valores universales que trascienden la división de disciplinas como la exactitud, precisión, consistencia, relevancia, profundidad y justicia. En este contexto se referiría entonces a una habilidad para analizar la información de manera objetiva y presentar razonamientos profundos para resolver un problema o tomar una decisión.

Desde la década de los 90s se ha venido conformando un movimiento innovador de autores que ha intentado conceptualizar el pensamiento crítico principalmente desde el contexto de la escuela (Fancione, 1990). Entre los teóricos más representativos de este campo encontramos a Robert Ennis (1985), que entiende el pensamiento crítico como el pensamiento racional y reflexivo que interviene en la toma de decisiones, destacando además que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones. Esta toma de decisiones se fundamenta en conocimientos previos, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer (Beltrán & Pérez, 1996).

Revisiones de este tema como las realizadas más recientemente por Kuhn y Weinstock (2002), proponen que más allá de las competencias cognitivas y las disposiciones, en el desarrollo del pensamiento crítico intervienen las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa) (Nieves & Saiz, 2011).

Podemos evidenciar entonces que las definiciones del pensamiento crítico tienen en común la relación que se establece con la racionalidad, y su enfoque está en la revisión y evaluación de ideas. El pensamiento crítico está conformado por habilidades y disposiciones, tal como lo han propuesto autores como Ennis (2011) y Halone (1986), pero también se nutre de conocimiento relevantes como lo menciona McPeck (1990), y adicionalmente de competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002).

La teoría sobre pensamiento crítico se ha desarrollado principalmente en tres disciplinas del conocimiento: filosofía, psicología (Lewis & Smith, 1993), y el campo educativo Sternberg (1986). Estas disciplinas han desarrollado diferentes enfoques para definir el pensamiento crítico y reflexionar acerca de sus alcances y aplicaciones.

5.3. El enfoque de la filosofía

Desde los escritos de Sócrates, Platón y Aristóteles podemos rastrear un postulado alrededor del pensamiento crítico en el ámbito filosófico, más recientemente otros autores han mencionado que este enfoque se fundamenta en un sujeto que desarrolla pensamiento crítico, enumerando más sus cualidades y características por encima de las actividades que puede desarrollar autores (Lewis & Smith, 1993; Thayer-Bacon, 2000). Sternberg (1986) resalta que esta línea de pensamiento posiciona al pensador crítico como un sujeto ideal, enfocándose en las actividades que una persona puede hacer bajo las mejores circunstancias.

De la misma manera, Richard Paul (1992) discute el pensamiento crítico en un contexto que él denomina “la perfección del pensamiento”. Además de esta postura, bajo el enfoque filosófico encontramos un énfasis en las cualidades y estándares del pensamiento, para ejemplificar esto podemos tomar

el caso de Bailin (2002), quien define el pensamiento crítico como un buen razonamiento que se ajusta a criterios definidos de pertinencia y precisión, ciñéndose a la aplicación de reglas formales de lógica preestablecidas (Lewis & Smith, 1993; Sternberg, 1986). Bajo esta mirada, una de las limitaciones de abordar el pensamiento crítico desde este enfoque es que contribuye poco a la discusión sobre cómo la gente realmente piensa y cómo se produce ese proceso de pensamiento.

5.4. El enfoque psicológico cognitivo

Este enfoque tiene dos aspectos centrales que lo diferencian del anterior. Primero que todo, se guía por una línea de pensamiento que estudia la tradición conductual y el paradigma experimental, que indaga la manera en que la gente actúa en contraste con cómo podría proceder en condiciones ideales (Sternberg, 1986).

Este enfoque tiene dos aspectos centrales que lo diferencian del anterior. Primero que todo, se guía por una línea de pensamiento que estudia la tradición conductual y el paradigma experimental, que indaga la manera en que la gente actúa en contraste con cómo podría proceder en condiciones ideales (Sternberg, 1986). En una segunda medida, en lugar de caracterizar al sujeto con pensamiento crítico, este enfoque intenta describir los tipos de acciones y comportamientos que un sujeto con pensamiento crítico puede hacer. Normalmente, este enfoque define competencias y procedimientos desarrollados por un pensador crítico (Lewis & Smith, 1993). Esta perspectiva resalta componentes cognitivos y autorregulatorios que ubican al pensamiento crítico como una habilidad de pensamiento complejo, no solo como la suma de destrezas, sino entendidas en relación con un contexto y contenido particular con (Paul et al., 1995; Díaz Barriga, 2001).

Algunas definiciones de pensamiento crítico que se han desarrollado bajo este enfoque incluyen:

“el proceso mental, estrategias, y representaciones que las personas utilizan para resolver un problema, tomar decisiones, y aprender nuevos conceptos” (Sternberg, 1986, p. 3);

“el uso de las habilidades cognitivas o estrategias que incrementan la probabilidad de obtener un resultado deseado (Halpern, 1998, p. 450); y “ver las dos caras de un problema, estar abierto a nueva evidencia que ponga en duda tus ideas, razonar de manera objetiva, requiriendo evidencia que soporte, deduciendo y haciendo inferencias de hechos comprobables” (Willingham, 2007, p. 8).

5.5. El enfoque educativo

Desde el campo educativo también se han hecho aportes a la discusión sobre el pensamiento crítico. Uno de los autores más importantes en esta cuestión es Benjamin Bloom et al. (1956) quien desarrolló una taxonomía de competencias para el procesamiento de información desde el pensamiento crítico. Esta taxonomía jerárquica ubica en un extremo la “comprensión” y en el otro extremo la “evaluación”. Los tres niveles más avanzados (análisis, síntesis y evaluación), normalmente se identifican como niveles de pensamiento crítico (Kennedy et al., 1991). Esta taxonomía ha sido ampliamente revisada por autores como (Anderson et al., 2001), para generar criterios de aplicación de estas competencias dentro de las aulas de clase, y también han sido adaptadas al contexto actual mediado por las tecnologías de la información y la comunicación (Churches, 2008).

El enfoque educativo se ha enriquecido de las experiencias en el aula de clase y observaciones a estudiantes en procesos de aprendizaje, lo que representa una aplicación del pensamiento crítico (Sternberg, 1986), sin embargo, aun estas aplicaciones carecen de evidencia empírica para ser refutadas. A pesar de las diferencias para definir el pensamiento crítico que podemos evidenciar en los tres enfoques trabajados, hay algunos puntos en común que estos nos ofrecen. Primero que todo, los autores que investigan el pensamiento crítico están de acuerdo en algunas habilidades que incluye este tipo de análisis como son:

Analizar argumentos o evidencias (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992); hacer inferencias utilizando el razonamiento inductivo y deductivo (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007); juicios de evaluación (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995); y toma de decisiones y resolución de problemas (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007). Otras habilidades que han sido identificadas como importantes para el pensamiento crítico incluyen responder preguntas para aclarar (Ennis, 1985); definir términos (Ennis, 1985); identificar ideas preliminares (Ennis, 1985; Paul, 1992); interpretar y explicar (Facione, 1990); razonamiento verbal, especialmente en relación con conceptos poco familiares (Halpern, 1998); predecir (Tindal & Nolet, 1995); y ver ambos lados de un problema (Willingham, 2007).

5.6. ¿Qué entendemos por disposiciones del pensamiento crítico?

Partiendo de las descripciones ya expuestas podemos ver que el pensamiento crítico implica el uso de habilidades de razonamiento con relación a una experiencia vivida, que permite llegar a conclusiones teniendo en cuenta puntos de vista alternativos. En este sentido, el pensamiento crítico podría

CATEGORIA	CONOCIMIENTO	COMPRESION	APLICACION	ORDEN SUPERIOR		
				ANALISIS	SINTETIZAR	EVALUAR
DESCRIPCION	RECOGER INFORMACION	CONFIRMACION APLICACION	HACER USO DE CONOCIMIENTOS	DIVIDIR DESGLOZAR	REUNIR INCORPORAR	JUZGAR EL RESULTADO
Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas, predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías en nuevas situaciones; solucionar problemas.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.	Utilizar las ideas viejas para crear nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimientos de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
¿Qué hace el estudiante?	Recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió.	Esclarece, comprende o interpreta información con base en conocimientos previos.	Selecciona, transfiere y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	Diferencia, clasifica y relaciona las conjeturas hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración.	Genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nueva.	Valora, evalúa o critica con base en estándares y criterios específicos.

Figura 5.1: Adaptado de Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento crítico (1956)

variar de acuerdo con el entorno en que se produce el proceso de reflexión, y los razonamientos que producen estarían supeditados a la profundidad de la experiencia, un dominio de conceptos clave y el tipo de preguntas que se formulen. Esto quiere decir que el desarrollo del pensamiento crítico es una tarea de toda la vida.

Algunos investigadores educativos han utilizado el término “disposiciones” para referirse a los hábitos y actitudes que contribuyen a construir un pensamiento crítico. Por otro lado, autores como Paul & Elder (2006); Hamby (2014); Bailin Battersby (2016); acuñan el término “virtudes” para reseñar esta dimensión del pensador crítico. Estas virtudes que se ponen en discusión están relacionadas con la forma en que una persona piensa más allá de las formas de actuar frente a otros, es decir que, no nos referimos a virtudes morales, sino más bien a virtudes intelectuales (Turri, Alfano, & Greco, 2017).

Siegel (1999) entiende las virtudes como unas tendencias generales que llevan a los individuos a pensar de una manera particular en unas circunstancias especiales. Sin embargo, para Bailin et al. (1999) no existe evidencia suficiente para determinar que un un base mental particular contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de estas discusiones, es claro que la formación del pensamiento crítico se alimenta de una motivación que puede ser interna o externa, esto teniendo en cuenta que a medida que el niño crece, la fuerza de sus hábitos se convierte en un componente importante que determina su disposición frente a los eventos que vivencia (Nieto & Valenzuela 2012). Sin embargo, esto no indica que los hábitos son la única base que determina la disposición de los sujetos, puesto que un pensador crítico debe evaluar y disfrutar la posibilidad de analizar las cosas por él mismo, debe estar comprometido y valorar el cuestionamiento constante.

Estas disposiciones del pensamiento crítico pueden ser divididas en dis-

posiciones iniciales (aquellas que contribuyen de manera causal como punto inicial para ver críticamente un suceso), acá podríamos referirnos a la atención, un hábito de cuestionamiento, autoconfianza, coraje, mentalidad abierta, evitar los juicios de valor, confiar en la razón, dar prioridad a la evidencia y buscar la verdad; y las disposiciones internas (aquellas que contribuyen de manera causal a realizar una tarea de manera crítica, una vez que el suceso ya ha iniciado), entre las que podemos mencionar tener un enfoque de análisis claro, persistir en tareas complejas, realizar procesos de autocorrección y evaluar siempre las estrategias elegidas para el análisis (Facione 1990, p. 25).

5.7. ¿Cuáles son las habilidades del pensamiento crítico?

Una de las discusiones más importantes frente a la naturaleza de las habilidades del pensamiento crítico se relaciona con la dicotomía entre habilidades de instrucción generales y habilidades específicas (McPeck, 1990; Paul, 1990; Tsui, 1999). El cuestionamiento central acá está en saber si en la resolución de problemas es más adecuado emplear un razonamiento general o particular. Algunos teóricos postulan que las competencias, o habilidades adquiridas son operativas en el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en otra línea de pensamiento autores como Bailin et al. (1999), argumentan que las habilidades del pensamiento crítico no pueden ser entendidas alejadas de los conceptos y del dominio de principios básicos. En este contexto hablar de habilidades es problemático si se refiere exclusivamente al hacer.

La primera clasificación de competencias de pensamiento crítico fue realizada por Bloom (1956), esta se denominó Taxonomía de los objetivos educativos. El aporte más importante de esta taxonomía fue la jerarquización de habilidades, iniciando por el proceso de comprensión, y dejando en los últimos niveles la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación. Otra propuesta es la elaborada por Piette (1998) quien propone tres categorías para agrupar las competencias.

“La primera de ellas se refiere a las habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes). La segunda categoría abarca las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de la argumentación). La tercera categoría se refiere a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener con-

clusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea)” (en López, 2013, p.44).

En el 2011 Ennis propuso una clasificación que sobrepasa el componente cognitivo y se centra en el análisis de dos clases principales de actividades de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades. Las primeras hacen referencia a las disposiciones que cada persona tiene para la realización de una tarea, mientras que la segunda hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar (Bruning, Schraw & Ronning 1999). Ennis (2011) describe quince capacidades del pensamiento crítico:

- Centrarse en la pregunta
- Analizar los argumentos
- Formular las preguntas de clarificación y responderlas
- Juzgar la credibilidad de una fuente
- Observar y juzgar los informes derivados de la observación
- Deducir y juzgar las deducciones
- Inducir y juzgar las inducciones
- Emitir juicios de valor
- Definir los términos y juzgar las definiciones
- Identificar los supuestos
- Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
- Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión
- Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
- Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
- Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita). *dapibus mauris*.

A pesar de estas posiciones encontradas, teóricos del pensamiento crítico han enunciado habilidades (Ennis 1985, 1989), destrezas (Facione 1990; Halpern 1998) o competencias (Fisher & Scriven 1997) claves del pensamiento

crítico que se describen a continuación: Habilidades de observación: observación cuidadosa y detenida para reportar de manera precisa y adecuada lo que se ha registrado. En este ejercicio es clave reconocer condiciones iniciales que pueden restar confiabilidad a la observación como los prejuicios, manejo inapropiado del tiempo, condiciones inadecuadas para la observación y falta de entrenamiento.

Habilidades emocionales: las emociones pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico dado que se relacionan con un deseo por resolver una situación y llegar a un resultado esperado. Un elemento clave para hacer seguimiento a estas habilidades es el trabajo colaborativo que reconoce las fortalezas y debilidades de cada persona involucrada en el proceso. Habilidades para hacer cuestionamientos: un proceso de pensamiento crítico necesita transformar un cuestionamiento general en una pregunta muy específica. La formulación correcta de preguntas no debe hacerse sobre juicios preliminares ni haciendo uso de lenguaje ambiguo o poco preciso (Ennis 1962, p. 97; 1991, p. 9).

Habilidades creativas: el pensamiento crítico se enfoca en encontrar las relaciones causales correctas para explicar un fenómeno o eventos particulares, por esto requiere de la habilidad de imaginar los posibles escenarios que podrían relacionarse con ese fenómeno (Facione, 1990; Halpern, 1998).

Habilidades inferenciales: la habilidad para llegar a conclusiones desde una información dada, y reconocer con un grado de seguridad las razones por las cuales se llegó allá es una habilidad clave del pensamiento crítico (Facione, 1990, p. 9; Ennis, 1991, p. 9; Fisher & Scriven, 1997, p. 99, 111; and Halpern, 1998, p. 452). Habilidades de experimentación: saber cómo diseñar y ejecutar un experimento es una habilidad valiosa no solo en un contexto científico sino en la vida diaria (Ennis 1991, p. 9; Halpern 1998).

Habilidades de consulta: cuando buscamos información para resolver un problema las habilidades de consulta son importantes para acceder a los recursos disponibles. Estas habilidades incluyen la búsqueda y selección de fuentes pertinentes para el problema en cuestión, y el establecimiento de criterios de inclusión y exclusión para las mismas Facione 1990, p. 9).

Habilidades de análisis argumentativo: la habilidad para identificar y analizar argumentos contribuye al proceso de evaluación crítica de un fenómeno (Facione, 1990; Ennis, 1991; Halpern, 1998).

Habilidades para juzgar y tomar decisiones: habilidad para reconocer qué decisión o juicio es soportada por la evidencia disponible, y bajo qué grado de confianza.

5.8. ¿Por qué son importantes estas competencias en el contexto actual?

A lo largo de este texto hemos venido discutiendo la importancia del contexto educativo en la reflexión sobre el pensamiento crítico, de igual manera, en este último apartado nos enfocaremos en la relevancia que tienen las competencias de pensamiento crítico dentro de las aulas de clase. A pesar de la investigación educativa que se ha venido desarrollando desde los 90s la enseñanza sigue teniendo como principal objetivo la adquisición de conceptos y no el desarrollo de habilidades transversales “la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas” (López, 2013, p. 42). Este enfoque pedagógico se basa en el desarrollo de competencias lecto-escritoras, aprendizajes en disciplinas como historia, geografía, matemáticas, entre otras, que no garantizan el desarrollo del pensamiento crítico (Nickerson, 1988). Desde los 80s diferentes investigaciones permitieron visualizar el poco impacto de la escolarización sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Glaser, 1984; Perkins, 1985; Whimbey, 1985), por lo que se presenta como esencial el replantear el modelo de enseñanza buscando el trabajo explícito sobre ciertas habilidades a partir de procesos empíricos (Sáiz & Rivas, 2008; Guzmán Escobedo, 2006). Este modelo debe propender no por la adquisición de una cantidad de conocimientos especializados, sino por el desarrollo del pensamiento, un proceso de aprender a aprender de manera autónoma (Jones & Idol, 1990).

Siguiendo esta línea de pensamiento se plantea como un lamento clave para esta educación la estimulación del pensamiento de orden superior en el aula, entendiendo este como “un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (Lipman, 1998, p. 62). Este tipo de pensamiento permitiría la resolución de problemas de una manera sistemática y profunda, utilizando criterios de selección de la información, enfocándose en las evidencias y desarrollando procesos de análisis profundos y objetivos.

En el contexto actual donde hay una circulación de información en ocasiones excesiva, y donde la confiabilidad de esta información no es siempre fácil de determinar, pero además donde las personas parecen más firmes a la hora de expresar sus opiniones y menos receptivas de críticas u opiniones contrarias, es fundamental poseer un arco de competencias de pensamiento crítico que le permitan a los sujetos ser partícipes de las discusiones y los procesos de toma de decisiones de manera responsable y comprometida, desde una reflexión de sus principios y disposiciones que no esté por encima de la búsqueda de la verdad.



Figura 5.2: La formación en valores es responsabilidad compartida entre el hogar y el sistema educativo, de su esfuerzo dependerá en gran medida, el comportamiento de los ciudadanos.

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 6

Deserción y construcción de democracia: retos de la educación superior

Diana Marcela Díaz Ariza MSc

6.1. Resumen

Uno de los objetivos de la educación superior es aportar en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los sujetos que pasan por este proceso de formación. En este sentido, garantizar que quienes inician este ciclo educativo lo culminen es parte de los imperativos en la construcción de ciudadanía y capital social. En Colombia, se ha venido fortaleciendo la política pública de la educación superior en aras de establecer estrategias que permitan la retención y graduación de estudiantes universitarios en un marco de calidad. El presente capítulo tiene por objetivo reflexionar acerca de las políticas para la prevención de la deserción en educación superior en Colombia, su articulación en el contexto educativo internacional y su aporte a la generación de competencias ciudadanas, democracia y civilidad.

6.2. Introducción

La sociedad contemporánea es un escenario de grandes retos para los sujetos que la conforman. Por un lado, asistimos a un escenario crítico por los grandes y permanentes cambios tecnológicos que se traducen en la necesidad de desarrollar nuevas competencias que permitan comprender no sólo cómo seguir desarrollando esa tecnología, sino las implicaciones que esto tiene en la cotidianidad de las personas.

La problemática ambiental, suficientemente analizada por expertos, se

traduce en un reto social inminente, toda vez que se trata de la supervivencia de la especie humana. El cambio climático, la desertificación, la pérdida de diversidad, la generación de residuos, entre otros, requieren no sólo del conocimiento técnico y científico que permita afrontarlos, sino mecanismos de adaptación que permitan a las personas aprender a convivir en estas circunstancias y moldear su cotidianidad a las consecuencias de su propio comportamiento dentro del ecosistema.

Las democracias actuales se están viendo amenazadas por el ascenso de ideologías nacionalistas, totalitarias y de exclusión; el racismo, la creciente desigualdad económica y social, el fenómeno migratorio mundial y una sociedad híper-individualizada son caldo de cultivo para resquebrajar los principios de respeto por los derechos, libertad de opinión y acatamiento de un orden institucional sobre los cuales se ha erigido la democracia occidental.

Estas, entre muchas otras, son las circunstancias en las que las universidades hoy son llamadas a seguir promoviendo una cultura democrática, construcción de ciudadanía y desarrollo de competencias que le permitan a quienes se forman en este nivel educativo, tener las herramientas necesarias para responder adecuadamente a los retos contemporáneos. En este sentido, este trabajo de reflexión pretende analizar la deserción como un fenómeno que no solo afecta el desarrollo personal de quien ve truncada su formación en el ciclo superior, sino que se lee en clave de menores posibilidades de desarrollo social, democrático y de civilidad.

El presente documento se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se hace una mirada a la educación superior como instrumento para el desarrollo de competencias ciudadanas y, por tanto, construcción de capital social; luego, se aborda la deserción como problemática social y se revisan algunas de las teorías más relevantes en la literatura que han generado explicaciones sobre este fenómeno. Posteriormente, se analizan los datos recientes de acceso, cobertura y deserción tanto en América Latina como en Colombia, seguido de una revisión a las políticas públicas en educación superior y, específicamente, las orientadas a favorecer la retención estudiantil universitaria. Finalmente, se plantean algunas consideraciones de la deserción como problema en la construcción democrática de la sociedad.

6.3. Educación superior como mecanismo de desarrollo de competencias ciudadanas

Uno de los pilares sobre los que se ha construido la modernidad y la sociedad occidental es la democracia, entendida desde los albores de la Ilustración como el poder soberano que tiene el pueblo y que implica la representatividad de la voluntad popular, el sufragio, la legitimidad de los representantes a través del voto, el ejercicio de la libertad y el principio de igualdad (Montesquieu, 1906). Son los principios del liberalismo del siglo XIX los que darán

forma a la democracia moderna promulgando la supremacía de los derechos individuales, la división de poderes en el Estado, el respeto por los derechos del ciudadano, la libertad de opinión y el acatamiento de las instituciones que detentan la política.

Sin embargo, esta manera de plantearse la democracia se ha visto en crisis en las recientes décadas. La ruptura de las grandes narrativas de la modernidad ha dado paso a la posmodernidad, trayendo consigo un desencanto con los discursos omnicomprendidos y proponiendo cierto ocaso de los principios democráticos, avizorados por autores como Lechner o Lyotard (Daros, 2015) y evidenciados en la realidad a través del incremento de los populismos, los retornos a gobiernos de corte autocráticos, las recurrentes amenazas a la libertad de expresión y otro tipo de prácticas que confirman, de acuerdo con el Índice de Democracia de 2017 (Ester, 2018), un declive casi sistemático de las democracias en el mundo.

En América Latina la situación no es muy distinta. De acuerdo con el informe Latino barómetro de 2018, la percepción de satisfacción con la democracia ha descendido dramáticamente en la última década, pasando de 51 % de insatisfacción a 71 %; la desconfianza en las instituciones democráticas, la corrupción, el temor al desempleo, la percepción de inseguridad, entre otros, son manifestaciones de la crisis democrática en la región (Corporación Latino barómetro, 2018). De igual forma, la débil democracia permanece amenazada ante la inestabilidad económica que conlleva a la exacerbación de las violencias y el resurgimiento de populismos y autoritarismos.

A pesar de este panorama, es pertinente seguir proponiendo la reflexión en torno al papel que juega la educación en la construcción de la ciudadanía. Es importante recordar que la categoría ciudadana es un constructo social y en este sentido responde al momento histórico que lo contextualiza. De esta manera, el ciudadano latinoamericano se enmarca en el paradigma civilizatorio occidental y su construcción deviene de su relación con las normas, instituciones, valores, derechos y demás que le impone su sociedad (Barrera y Salgado, 2012). En la civilización occidental, la educación es determinante en la socialización del individuo y es uno de los canales relevantes para modelar el comportamiento ciudadano (Crescimbeni, 2015); desde su categoría relacional, la educación tanto formal como informal promueve prácticas sobre la relación respetuosa con el otro y la aplicación del principio de libertad, así como permite la concienciación del deber y responsabilidad con los actos individuales.

En este marco, la formación en competencias ciudadanas se presenta como parte de las herramientas para generar los procesos educativos que coadyuvan en la construcción del ciudadano y la democracia. Las competencias ciudadanas tienen varias acepciones, sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia propone una definición amplia y las entiende como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe

de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2011). De acuerdo con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, la formación en competencias ciudadanas es un asunto que implica todos los ciclos de formación y los estamentos correspondientes a cada uno. En este sentido, la educación superior tiene un rol importante en el desarrollo de tales competencias y, por ende, en la construcción de ciudadanos y democracia; más allá de acopiar información acerca de la ética y el buen comportamiento social, el currículo en la educación superior debe procurar el desarrollo de habilidades para tener una vida armoniosa en sociedad (Rodríguez, Ruíz León, y Guerra, 2007).

6.4. Deserción en educación superior como problemática social

Siguiendo los planteamientos desarrollados, la educación superior es un proceso de formación que se define, de acuerdo a la UNESCO, como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por la autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998), y reviste gran importancia en tanto proceso que permite la movilidad social, la transformación y el desarrollo de las sociedades. Si bien hasta hace un tiempo era una posibilidad reservada para las clases de élite, actualmente hace parte de la agenda de la mayoría de los gobiernos democráticos facilitar el acceso de la población a este estadio de la formación, también con miras a incrementar la productividad de los países.

Son muchos los problemas que aquejan hoy al sistema educativo superior en el mundo y en particular en América Latina. La condición de bien público pero a su vez el número de universidades y entidades educativas privadas que tienen como condición de acceso un alto costo pecuniario, la disminución de recursos de financiación para las universidades públicas, la calidad educativa (Guzmán-Valenzuela, 2017), la pertinencia de los programas, la falta de lectura de la realidad por parte de los académicos, la escasa articulación de funciones misionales, entre otros, son situaciones que están poniendo en riesgo los objetivos trazados en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior.

Entre estas problemáticas, una que reviste gran importancia por los efectos sociales que puede tener es la deserción, la cual define como el abandono voluntario o forzoso del programa de educación superior en el cual se encuentra matriculado un estudiante, esto por circunstancias internas o externas a él (Carvajal, Trejos y Gómez, 2010). Dentro de las principales causales de esta situación está la falta de recursos económicos, baja calidad educativa, poca articulación entre educación media y superior, deficiente orientación

vocacional y situaciones particulares de los contextos sociofamiliares de los estudiantes (Olave-Arias, Rojas-García, y Cisneros-Estupiñán, 2013).

La deserción en educación superior reviste la connotación de problema tanto para el individuo, quien ve truncado de alguna manera su proyecto de vida y requiere un repensar sus objetivos (Valdés-Henao, 2018), como para las instituciones y la sociedad, quienes ven amenazada en alguna forma su misión de contribuir a través de la formación de capital humano a la estabilidad no sólo económica sino también social y democrática de las sociedades. De esta manera, se hace pertinente analizar la deserción como un fenómeno en crecimiento que tiene implicaciones sociales

6.5. Modelos teóricos sobre deserción y retención

El estudio de la retención y la deserción, conceptos análogos de la educación superior, ha tenido una larga trayectoria, particularmente en Estados Unidos. Siguiendo a Torres Guevara (2012), los estudios de deserción se empezaron a dar hacia la década de 1930, pero se genera una sistematización en la década de los 70, cuando Tinto publica un modelo interaccionista de retención de estudiantes. Así, en la creciente producción sobre esta problemática, se ha generado una agrupación de teorías que Torres Guevara (2012) propone de acuerdo con la preponderancia del factor motivacional de la deserción. Por ello, se puede afirmar que los modelos teóricos de deserción, o retención, pueden ser de enfoque psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccionista

Enfoque psicológico

Los modelos de enfoque psicológico plantean la deserción como consecuencia principalmente de factores asociados a la personalidad del individuo. En este sentido, los estudios iniciales se centraron en la búsqueda de esos factores detonantes que llevan al estudiante en situación de deserción a una persistencia menor a la de los que continúan (Torres Guevara, 2012). A esto se suma que, una vez iniciado el proceso educativo superior, el individuo evalúa la significación de permanecer en el proceso frente a la de abandonarlo; en este caso, considerando ciertas interacciones sociales del sujeto, en algunos casos la valoración de permanecer es menor a la de abandonar.

Posteriormente, señala Torres Guevara (2012), autores como Ethington o Eccles y Wigfield indicaron que atributos como la perseverancia, elección y desempeño, tienen una alta influencia en el comportamiento de permanencia del estudiante en los procesos. De esta manera, un individuo con rendimiento académico superior tendrá una tendencia mayor a permanecer que aquél con rendimiento bajo. Igual incidencia tiene la percepción de dificultad de los procesos académicos, la idea de éxito y la claridad de las metas personales.

Enfoque sociológico

Torres Guevara (2012) da cuenta en este enfoque de aspectos externos al individuo que inciden en la permanencia o no en el proceso académico. Plantea que es a partir de los estudios del suicidio de Durkheim que se establece la relación entre variables internas y externas, así a las condiciones expuestas por el enfoque psicológico se agregan condiciones del ambiente tanto institucional como social.

Torres evidencia que los estudios de Donoso y Schiefelbein indican que la deserción puede obedecer a la poca integración que el individuo genere en la institución en la que está desarrollando el proceso; así mismo, la familia es un factor determinante en la continuidad del desarrollo académico y su influencia en las expectativas, metas y proyectos de los estudiantes es relevante en tanto motivador para seguir los estudios superiores. Donoso y Schiefelbein, plantea Torres Guevara (2012), también retoman del modelo de Spady como los antecedentes familiares en términos de potencial académico y congruencia normativa afectan directamente tanto el desarrollo intelectual del estudiante como su desempeño académico.

Enfoque económico

De acuerdo con Torres Guevara (2012), la revisión de las variables económicas asociadas a la deserción tuvo inicialmente dos miradas: costo/beneficios y subsidios. La primera se desarrolla sobre la percepción que tiene el individuo sobre la relación costo-beneficio de la educación superior; toda vez que se asumen una serie de costos, el sujeto evalúa si los beneficios compensarán dichos costos. En este caso, se discute asuntos como las maneras en que se realiza esta evaluación, pues generalmente el estudiante no cuenta con la información suficiente para comprender el alcance del beneficio futuro, se podría afirmar entonces que desde esta perspectiva juega en contra la posición inmediatista que usualmente tienen las personas.

La segunda postura del enfoque económico da cuenta de los aportes que pueden dar los subsidios a la retención. Para este caso, se trata de considerar las condiciones que deben cumplir los individuos para acceder a estos beneficios, sin embargo, este enfoque en su perspectiva inicial no contemplaba variables sociodemográficas que es necesario tener en cuenta como el nivel económico o de escolaridad de los padres. Debido a esto, posteriormente, aparecen modelos de enfoque económico más complejos como el de Bank (1990) y Porto (2001), en el que se relacionan variables académicas (rendimiento), nivel de escolaridad de los padres, relacionamiento con profesores e integración con pares (Torres Guevara, 2012). De estos dos modelos se deriva que la deserción se asocia a bajos niveles de escolaridad de los padres, bajos ingresos económicos del núcleo familiar y deficiente desempeño académico.

Enfoque organizacional

Bajo el enfoque organizacional se analizan los aspectos relacionados con las instituciones universitarias (Torres Guevara, 2012), pues asuntos como el tamaño de los grupos, los beneficios extracurriculares (actividades de bienestar, apoyo psicosocial, recreación, actividades deportivas), exigencia académica, fortaleza de los grupos de egresados, prestigio social de institución, entre otros, tendrían efecto en la retención de los estudiantes. Torres Guevara (2012) señala cómo estos aspectos tendrían incidencia en la capacidad de integración del estudiante con sus pares además de un impacto en su proceso de socialización, lo cual deriva en mayores niveles de permanencia.

Enfoque interaccionista

Desde la lectura que se puede hacer a los planteamientos de Torres Guevara (2012), este sería uno de los enfoques más completos en la medida que plantea una interacción de diversas dimensiones. En esta perspectiva uno de los modelos más reseñados es el de Tinto de 1975, al proponer como las relaciones entre aspectos personales, familiares, institucionales y sociales, tendrían un efecto de engranaje que puede resultar o no en deserción.

Tinto (citado por Torres Guevara, 2012) señala que hay unas condiciones del individuo previas al ingreso al sistema educativo superior como son antecedentes familiares, destrezas y habilidades y escolaridad previa, la cual hace referencia básicamente a rendimiento académico. A esto se suma que, una vez se toma la decisión de ingreso a educación superior, entran en juego expectativas e intenciones. Estas condiciones personales y familiares entran en interacción en la institución, en la que aspectos como las relaciones con el profesorado, las actividades extracurriculares y la integración con los pares, pueden fortalecer condiciones previas débiles o desmejorarlas. La relación de condiciones individuales, familiares e institucionales deriva en una integración académica y social, en la que el sujeto entra a evaluar la relación costo-beneficio, no sólo económico sino también emocional del proceso, resultando en una decisión de permanecer o desertar del proceso. Desde esta perspectiva, plantea Tinto (citado por Torres Guevara, 2012) personas con mayores habilidades sociales, mejores ingresos, altos niveles escolares de los padres, mayor compromiso con la meta de graduación y mejor rendimiento académico, tienen menor probabilidad de desertar; esto lo que indica es que, si bien el compromiso individual es importante también lo es la generación de mejores oportunidades en el contexto que tenga esa persona.

De los anteriores modelos se deriva las tendencias en términos de estrategias asociadas a la retención estudiantil. En Colombia particularmente, el Ministerio de Educación Nacional, además de tener en cuenta las variables señaladas, ha hecho una lectura de la deserción en términos de la temporalidad la cual ha categorizado como precoz, temprana y tardía (Guzmán

Ruiz et al., 2009), siendo la primera aquella que ocurre cuando el aspirante es admitido, pero no realiza el proceso de matrícula, la segunda se da en los primeros semestre del proceso y la tercera ocurre en los últimos semestres del programa.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido una relación entre la temporalidad de la deserción y las variables estudiadas por los diferentes enfoques. De esta manera, es más probable que la deserción precoz se dé por las primeras impresiones generadas por la institución, si el estudiante percibe desorganización, información no veraz sobre el programa o condiciones de ingreso, falsas expectativas u otros aspectos que lo desmotiven para iniciar una relación tan comprometida con esta organización (Guzmán Ruiz et al., 2009).

La deserción temprana puede estar más asociada con condiciones previas de los individuos (Guzmán Ruiz et al., 2009). La escasez de recursos para financiar la permanencia, los débiles procesos académicos previos, habilidades sociales deficientes que no le permiten una adecuada interacción con pares y profesorado, la brecha entre la expectativa y la realidad de la vida universitaria o situaciones familiares difíciles, son aspectos que pueden ser determinantes en la continuidad del proceso académico en sus primeras etapas.

Respecto a la deserción tardía, si bien esta suele ser menor, puede estar asociada a condiciones del medio social del estudiante. En este caso, estudiantes que deban laborar pueden enfrentarse a la disyuntiva entre estudio y trabajo. También puede cambiar la situación familiar del estudiante, por ejemplo, aquél que inicia su ciclo educativo sin responsabilidades familiares puntuales y en el transcurso del programa se enfrenta a un escenario en que debe asumir como padre, madre o responsable de un tercero. Aunque estos son escenarios que atañen a la individualidad del estudiante, se precisa de la corresponsabilidad institucional en el sentido de brindar alternativas que le permitan al estudiante, a pesar de las diversas situaciones, permanecer en el proceso académico.

En resumen, son diversas las variables y condiciones que afectan la vida escolar de los sujetos en la educación superior. Lo importante del asunto es tener presente que el individuo se ve afectado por un conjunto de situaciones, algunas de orden personal y otras del contexto. En este sentido, se debe entrar a considerar la mayor cantidad de éstas en el modelo o estrategias que se adopten para afrontar la deserción en la universidad.

6.6. Deserción en la educación superior en América Latina

En el tránsito hacia economías con mayor grado de desarrollo, la educación superior es una variable determinante en la obtención de dicho resul-

tado. Es así como dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación superior hace parte de las metas del objetivo 4 que refiere a educación; la meta 4.3 plantea “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Naciones Unidas, 2018). De esta manera, se asegura no solamente una mano de obra calificada, aspecto fundamental para desarrollar competitividad en un país, sino también una ciudadanía con mayor grado de conocimiento y participación de sus instituciones democráticas.

En América Latina la tasa de cobertura en educación superior se ha venido incrementando en los últimos años. De acuerdo con las estadísticas del Banco Mundial, la tasa promedio de crecimiento de número de matriculados en educación superior en los últimos cinco años es de 2,8 %; sin embargo, de acuerdo con la figura 1. Número de estudiantes matriculados en educación superior – América Latina y el Caribe, se evidencia que la tasa de crecimiento ha tendido a incrementar muy poco en los últimos dos años.

Al discriminar el dato por países, aunque no hay información disponible en todos, se refleja en general el mismo crecimiento de la tasa promedio de América Latina. De acuerdo con la figura 2. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior, Argentina y Chile destacan en sus tasas de cobertura, y Colombia tiene un porcentaje superior a la media, otros casos a resaltar son Costa Rica, República Dominicana y Uruguay. Es de reseñar el caso de México debido a que parece no haber correlación positiva entre su nivel de ingresos, al ser un país miembro de la OCDE, y la tasa de cobertura de educación superior.



Figura 6.1: Número de estudiantes matriculados en educación superior – América Latina y el Caribe Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019).

Al discriminar el dato por países, aunque no hay información disponible en todos, se refleja en general el mismo crecimiento de la tasa promedio de América Latina. De acuerdo con la figura 2. Porcentaje de estudiantes

matriculados en educación superior, Argentina y Chile destacan en sus tasas de cobertura, y Colombia tiene un porcentaje superior a la media, otros casos a resaltar son Costa Rica, República Dominicana y Uruguay. Es de reseñar el caso de México debido a que parece no haber correlación positiva entre su nivel de ingresos, al ser un país miembro de la OCDE, y la tasa de cobertura de educación superior.

A pesar de este incremento en la cobertura, es preocupante el indicador de graduación, siguiendo los datos de la figura 3. Tasa de graduación en educación superior en América Latina, se refleja a Ecuador como el país que alcanza la mayor ratio de esta variable con un 38 %, sin embargo, alarma que la mayoría de los países muestran datos de porcentaje de graduados por debajo del 25 %. Al calcular las tasas promedio de graduación en los países que proporcionan estos datos, se encuentra que son Ecuador, Panamá y República Dominicana quienes tienen las mayores tasas promedio con 30,5 %, 24,5 % y 23,4 % respectivamente.

En esta perspectiva, es acuciante estudiar el fenómeno de la deserción en esta región del mundo puesto que tiene implicaciones no sólo personales y familiares para quien es afectado directamente, sino para la sociedad en general en la medida que los gobiernos generan unas inversiones importantes en este sentido. Al respecto, según las estimaciones del Banco Mundial (2019), en promedio en el mundo se destina el 21 % del gasto total en educación a financiar la educación superior; en América Latina el dato es semejante.

Son varios los estudios acerca de la deserción en la educación superior para América Latina. Uno de los más recientes fue el desarrollado por el Banco Mundial y presentado en 2017 (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz, y Urzúa, 2017), en el cual se muestra cómo la oferta de educación superior se ha ido incrementando tanto en número de instituciones como programas disponibles. Esta mayor oferta también se evidencia en la tasa de acceso, calculada como la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que han accedido en alguna ocasión a educación superior (Ferreyra et al., 2017), la cual en la primera década del siglo XXI pasó de 18 % a 28 %.

A pesar de esta favorable condición de incremento en la oferta, persisten problemáticas de consideración como la equidad, ya que a pesar de la mejora en los indicadores de acceso para estratos socioeconómicos medios y bajos, los altos tienen mayor proporción. Otro problema es, como ya se había mencionado % en la mayoría de los países (Ferreyra et al., 2017). Respecto a las razones de deserción, el estudio del Banco Mundial se centra en variables económicas y de habilidades personales por lo cual, tomando como referencia el caso de Colombia, indica que hay mayor probabilidad de deserción para las personas de ingresos bajos y habilidades académicas deficientes.

Las razones de deserción encontradas por el Banco Mundial son ratificadas por Sinchi y Glicería (2018) quienes encuentran a través de un estudio en la Universidad de Cuenca en Ecuador, que la principal razón de deserción es falta de financiamiento de los estudios, incluso plantean la relación entre es-

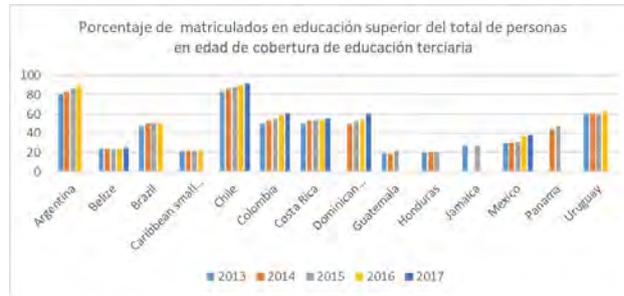


Figura 6.2: Porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior del total de personas graduadas de secundaria hasta un período de 5 años después de graduación Elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019)



Figura 6.3: Tasa de graduación en educación superior América Latina Fuente: elaboración propia con datos del Banco Mundial (2019)

te aspecto económico y posibilidad de acceso, ya que unos mayores ingresos permitirían una mejor preparación para el ingreso a la universidad. Dentro de las estrategias que presentan como alternativas de solución se encuentra una mayor vinculación entre las universidades y el sistema financiero local, gestión por parte de las universidades de recursos externos que apoyen fondos de beca, mejoras en canales de comunicación de las unidades encargadas de bienestar y los estudiantes, entre otras.

En la misma línea Abril Valdez, Roman Pérez, Cubillas Rodríguez y Moreno Celaya (2008) indican que para los jóvenes de Sonora – México existe una disyuntiva entre la necesidad económica y la educación, por lo cual en altos porcentajes optan por desertar de los procesos académicos superiores en los primeros años con la intención de ingresar al mundo laboral y poder aportar económicamente en sus hogares; esta situación se ve reforzada cuando los desempeños académicos son regulares situación que, de acuerdo al estudio, se presenta más en los hombres que en las mujeres.

Otro aspecto señalado en los estudios de deserción en América Latina es la preparación académica previa al ingreso en educación superior. Un trabajo sobre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (Henríquez y Escobar, 2016) plantea un modelo para detectar los apoyos requeridos por los estudiantes en diferentes momentos de la formación a fin de que no deserten, encontrando como variables relevantes para predecir la deserción los puntajes de ingreso en habilidades matemáticas y de lenguaje; si estos puntajes son bajos, se correlaciona positivamente con la probabilidad de desertar.

6.7. Cobertura educación superior

Si bien los índices de cobertura y acceso a educación superior se han incrementado en América Latina, son preocupante los indicadores de deserción que muestran tasas de graduación menores al 40 % en promedio. Los estudios presentados en revistas científicas dan cuenta de casos puntuales, sin embargo, en común señalan aspectos económicos y de condiciones académicas previas como los más relevantes en el fenómeno de deserción de América Latina, de manera similar al trabajo desarrollado por el Banco Mundial.

6.8. Deserción en educación superior en Colombia

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2019), la educación se comprende como un proceso permanente que ve al sujeto en su integridad y, en este sentido, busca desarrollar sus potencialidades en todas sus dimensiones. La educación en Colombia es un derecho fundamental, es servicio público y ejerce una función social, razón por la cual es una actividad regulada por el Estado. La educación superior es parte de ese proceso in-

tegral de formación y tiene dos niveles: pregrado y posgrado. Al nivel de pregrado corresponden tres tipos de formación: técnica, tecnológica y profesional; en el posgrado corresponde la formación de especialización, maestría y doctorado.

Conforme a los datos recopilados en los diferentes sistemas de información del Ministerio, para el año 2018 se tuvo un total de 2.408.041 personas matriculadas en educación superior, discriminado en niveles de formación 89,7% pregrado y 10,3% en posgrado. Las áreas de conocimiento con mayor demanda corresponden a economía, administración, contaduría y afines con un 32%, ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines con 27% y ciencias sociales y humanas con un 18%.

Los datos de cobertura publicados indican que ésta ha ido en aumento en los últimos años, cercana al 50%. y con una tasa de crecimiento promedio de 5,7% anual conforme lo muestra la figura 4. Tendencia de cobertura en educación superior en Colombia 2003 - 2015. Esto responde a la meta fijada por el gobierno nacional de aumentar paulatinamente la cobertura y superar el 20% para el 2018 (Ministerio de Educación Nacional, 2016) lo cual fue superado con creces. Al revisar las cifras por departamento, sigue siendo Bogotá quien la zona en la que se ubica mayoritariamente la matrícula.

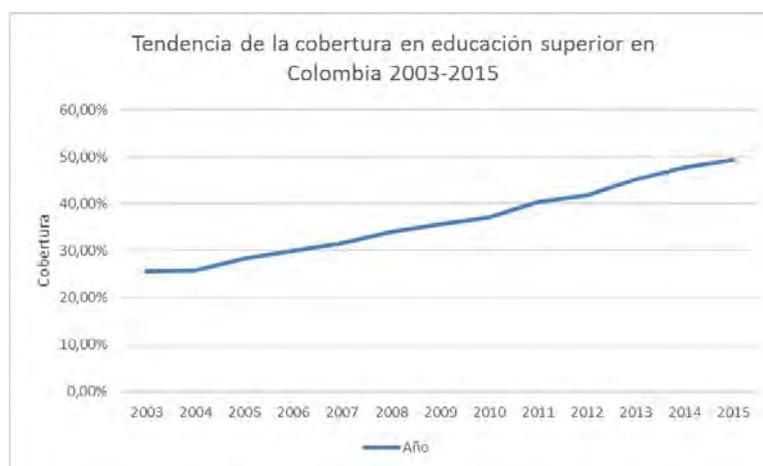


Figura 6.4: Tendencia de cobertura en educación superior en Colombia 2003 – 2015 Fuente: elaboración propia con datos de Ministerio de Educación Nacional (2016)

Al igual que en la tendencia de América Latina, las tasas de graduación en el tiempo estimado en Colombia oscilan entre el 30% y 40%, dependiendo del nivel de formación. Acerca de la deserción, el Ministerio de Educación Nacional cuenta con un sistema que permite analizar los datos de caracterización de los estudiantes matriculados, de manera que se puedan generar estrategias que faciliten la retención de los sujetos a lo largo del proceso

de formación, este es el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior – SPADIES. La deserción promedio en el país está en el orden del 45 % para el nivel de formación universitario (Ministerio de Educación Nacional, 2016a). El análisis por departamentos indica que Putumayo, La Guajira y Arauca son los departamentos con mayor reporte de deserción en el nivel universitario alcanzando tasas de 80 % en algunos períodos; de otro lado, Caldas, Huila y Nariño presentan los menores índices.

Sobre los determinantes de la deserción, al igual que en América Latina, se han realizado diversos estudios. Desde el Ministerio de Educación Nacional, si bien se publican periódicamente boletines estadísticos sobre el tema, en el año 2009 se presentó un trabajo integral que abordó los determinantes de la deserción. En este documento se expone las variables que se tuvo en cuenta para construir el sistema SPADIES y, con base en ello, se especifica que inicialmente se consideraba lo económico como el factor con mayor preponderancia en la deserción, sin embargo, el estudio revela que las condiciones académicas previas juegan un papel fundamental para que el estudiante decida permanecer (Guzmán Ruiz et al., 2009).

El estudio del 2009 muestra que la deserción es mayor en estudiantes cuyas familias son de ingresos socioeconómicos bajos, pero la brecha se amplía, respecto a los estudiantes de familias con ingresos socioeconómicos altos, cuando estas variables se cruzan con los resultados en las pruebas de estado, en este sentido, el trabajo llama la atención sobre la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo académico para aquellos grupos que logran acceder a la educación superior pero presentan deficiencias en sus procesos académicos.

Otras variables encontradas por este estudio son: el hecho de estar trabajando en el momento de ingreso, si se da este escenario el estudiante tiene una mayor probabilidad de desertar; el nivel de escolaridad de la madre, tenencia de la vivienda (condición de vivir en arriendo va en detrimento de la permanencia) y el número de hermanos (quienes tienen más de cuatro hermanos tienen mayor probabilidad de deserción respecto de los que tienen menos) (Guzmán Ruiz et al., 2009).

De manera semejante a lo encontrado en América Latina, en Colombia se han publicado trabajos de investigación sobre deserción en la educación superior, dando cuenta de factores determinantes de ésta en estudios de caso concretos. Guerrero (2018) muestra como factor detonante de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, los bajos resultados en las pruebas de estado (prueba Saber 11^o); estos resultados son más evidentes en la deserción en programas de ciencias básicas. De otro lado, los programas con mayores niveles de exigencia en términos de requisitos de ingreso (puntajes más altos) presentan menores cifras de deserción como es el caso de ciencias de la salud.

Contrario a la tendencia de los estudios de deserción en América Latina,

en Colombia se han analizado otras variables diferentes a ingreso o condición académica previa. El trabajo desarrollado por Barragán Moreno y González Támara (2017) plantea, a través de una intervención en un curso de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá, cómo afecta el uso de redes sociales la interacción entre los estudiantes y sus efectos en la deserción. En los resultados se destaca que el modelo estadístico empleado puede servir como mecanismo de diagnóstico, seguimiento y prevención de la deserción en tanto permite identificar los estudiantes que están aislados del grupo y, por tanto, son potenciales casos de deserción de acuerdo con lo expuesto en el modelo interaccionista de Tinto.

De otro lado, Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), realizan una aproximación al vínculo estrés académico y deserción. Se plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la depresión, es decir, el estrés académico puede ser conducente a afectar la salud mental. Se sugiere, en el marco de estrategias para favorecer la retención, optar por acompañamiento, concepto más amplio que permanencia, de manera que la institución genere espacios en los que el estudiante pueda disminuir el estrés académico y favorecer los procesos de interacción que se proponen desde el modelo de Tinto.

Barragán Díaz y Patiño Garzón (2013) realizan una lectura integral del fenómeno de la deserción en Colombia a partir de los actores involucrados en el mismo. Así, generan un interesante análisis para llamar la atención sobre lo que denominan estudios deterministas sobre la deserción, es decir, aquellos que ven esto como un resultado y no dan cuenta del proceso. Para los autores, la deserción deriva de un problema estructural que tiene que ver con calidad educativa ya que se gesta en los procesos de formación básicos, en este sentido requiere de un mayor compromiso del gobierno nacional, más allá de ser ente de vigilancia y regulación, promoviendo desarrollos educativos básicos de calidad, e incremento en el acompañamiento pedagógico por parte de las instituciones universitarias.

6.9. Políticas públicas para prevención de deserción

Si bien existen diferentes acepciones de política pública, para tener un referente general de la definición de ésta se sigue la expuesta por la CEPAL en la que propone la política pública como,

soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos [...] corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado

(Lahera, 2004, p.7-8).

Conforme a esta definición, las políticas públicas en educación superior deben tener el objetivo de orientar, en el largo plazo, el logro de cobertura y calidad de procesos académicos terciarios que permitan al país incrementar su competitividad y, a su vez, fortalecer el espíritu democrático de sus ciudadanos.

La política pública de educación superior en América Latina tuvo importantes cambios en la década del 90. A raíz de la crisis de la deuda, se generaron una serie de medidas económicas que derivaron en una reducción de las funciones de los estados y, aunque se continuara bajo la idea de la educación como derecho y servicio público, se generan lineamientos para que sean entidades privadas las que garanticen dicho servicio.

En el caso particular de Colombia, el inicio de la década del 90 significó un cambio político importante, ya que en 1991 se genera una nueva Constitución Política que le otorga a la educación el doble carácter de derecho y servicio público (Avendaño Castro, Montes y Rueda Vera, 2017). A raíz de este evento, en 1992 se presenta la Ley 30 que fundamenta la educación superior; en ésta se definen los objetivos, los mecanismos y las instituciones involucradas en el desarrollo de este tipo de formación en Colombia. Uno de los rasgos más importantes en esta ley es que le confiere a las universidades e instituciones de educación superior el carácter de autonomía, por lo cual son las instituciones las encargadas de definir sus mecanismos de financiación (Avendaño Castro et al., 2017); por esta vía, el rol del gobierno en términos de educación superior es el de inspección y vigilancia más que el de cobertura.

Esta circunstancia, de trasladar la responsabilidad financiera de la educación superior a las instituciones, derivó en una proliferación de instituciones de carácter privado (Guerrero, 2018); de esta manera también el Estado garantiza su objetivo de cobertura. Tal explosión de IES en Colombia requirió pensar en mecanismos para garantizar calidad en los procesos formativos, por lo que en 1994 se reglamentó, a través del decreto 2904, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) con el fin de “Contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Consejo Nacional de Acreditación, 2019, p.2). A través de esta instancia se generan lineamientos para que las IES desarrollen los procesos formativos en un marco de calidad, garantizando de manera colateral la permanencia de los estudiantes en el sistema.

6.10. La deserción como objetivo de política pública de educación

Un primer referente para Colombia, en términos de orientador de la política pública sobre la educación en cualquiera de sus niveles, es el Plan Decenal de Educación que se concibe como un instrumento facilitador para promover la educación de calidad, pertinente y coherente al desarrollo económico del país (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En el último Plan Decenal, se plantea en el primer desafío estratégico: regular y precisar el alcance del derecho a la educación, un lineamiento particular en torno a establecer un sistema de educación superior público que garantice calidad de la formación, acceso, cobertura, inclusión y permanencia (Ministerio de Educación Nacional, 2017); en este sentido, se propone la permanencia (y su análogo deserción) como uno de los objetivos relevantes de la educación superior.

El objetivo del Plan Decenal de Educación, en su primer lineamiento estratégico, se viabiliza a través de las acciones específicas del Ministerio de Educación y, en particular, del Viceministerio de la Educación Superior. Las orientaciones y legislación respecto al desarrollo de los procesos formativos dan indicios sobre los objetivos en torno a la permanencia. La política de educación superior esta permeada por el direccionamiento estratégico de aseguramiento de la calidad; de esta manera, indirectamente, se está garantizando la retención estudiantil en tanto subsana varias situaciones determinantes de la deserción, por ejemplo, calidad de los docentes, estrategias de acompañamiento académico, deficiencias previas de procesos académicos, entre otros.

Dentro del sistema de aseguramiento de la calidad propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, se ha definido una metodología y herramienta que permite hacer seguimiento a los indicadores de deserción. El sistema de prevención y análisis de la deserción en instituciones educación superior – SPADIES es un mecanismo que fortalece la capacidad de seguimiento y gestión por parte de la IES al fenómeno de la deserción, ofreciendo información sobre caracterización de la población estudiantil y permitiendo cruces de diversas variables a fin de generar alertas tempranas de posibles deserciones, de modo que las estrategias se puedan focalizar y tener una gestión efectiva frente a este asunto (Guzmán Ruiz et al., 2009). Actualmente, el SPADIES es usado por todas las IES ya que hace parte de los sistemas de obligatoria consulta para presentar documentos para otorgar registro calificado a un programa académico o su renovación.

En la normatividad respecto a las condiciones de calidad que debe tener cualquier programa de educación superior en Colombia (decreto 1330 de 2019), se manifiesta en varios de los artículos la necesidad de garantizar la permanencia de los estudiantes con el fin que lleguen a culminar el

proceso en la graduación. Así, el artículo 2.5.3.2.3.1.2 Mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores afirma que dichos mecanismos se plantean en aras de facilitar el tránsito de los estudiantes a fin de que puedan graduarse en condiciones de calidad (Decreto 1330, 2019). Más adelante, afirma que el modelo de bienestar debe demostrar cómo se divulga e implementan tales programas cuya orientación debe ser la prevención de la deserción y la promoción de graduación entre la comunidad estudiantil. A pesar de estas menciones particulares, el objetivo de la permanencia y la graduación se reflejan en las diversas condiciones de calidad en tanto le genera al estudiante una situación que atiende a varias de las causas estructurales de deserción de acuerdo con los modelos abordados.

Por otra parte, atendiendo a la complejidad de factores asociados a la deserción, y siendo los aspectos económicos motivadores importantes en este fenómeno, desde la política pública de educación superior se han generado propuestas en aras de atender este requerimiento por parte de la población estudiantil universitaria. En este sentido el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX, se propone como parte de las herramientas gubernamentales para promover la retención de los estudiantes posibilitando la financiación de estudios superiores a través del otorgamiento de crédito educativo con tasas asequibles a estratos socio-económicos menos favorecidos (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, 2019).

Como se ha presentado, la permanencia y graduación es una de las apuestas del direccionamiento estratégico de la educación superior, sin embargo, la responsabilidad recae actualmente sobre las IES que, si bien forman parte integral del sistema de aseguramiento de la calidad, no cuentan con las herramientas para trabajar en todos los aspectos identificados como determinantes de la deserción. En este sentido, se evidencia una falta de articulación entre la educación básica y media con la superior, de tal manera que desde la formación básica se generen mecanismos que propendan por abordar los condicionantes de actitud y desempeño académico; de otro lado, los esfuerzos respecto de financiación siguen siendo limitados para la necesidad actual, máxime cuando el lineamiento desde la política pública es seguir aumentando la cobertura, particularmente orientándose a comunidades en condición de vulnerabilidad y sectores excluidos (Guzmán Ruiz et al., 2009)

6.11. Deserción, democracia y civilidad

Como se ha mostrado a lo largo de esta reflexión, la educación superior constituye un eje fundamental en la construcción de ciudadanía, democracia y civilidad en tanto posibilita el desarrollo de competencias ciudadanas; de esta manera, cumple con la función de formar personas que aporten al desarrollo económico de la nación y, a la vez, potencia el pensamiento crítico

y las habilidades necesarias para comprender su entorno y la incidencia de sus actos en el mismo.

De otro lado, la permanencia y culminación del proceso formativo del estudiante universitario constituye uno de los principales retos de la educación superior en América Latina y, particularmente, en Colombia como caso de aproximación que se ha desarrollado en este escrito. Se puede afirmar que es un reto no sólo por las consecuencias en términos del truncamiento de un proyecto de vida personal que emprende el sujeto en formación, sino por la pérdida de la posibilidad de terminar un proceso de construcción ciudadana que redundaría en un mayor bienestar social.

La sociedad asiste hoy a un momento crítico, más allá de expresarlo en las diferentes crisis (económica, ambiental, social) se trata de una época de cambio y transición que requiere la adaptación del ser humano a estas nuevas circunstancias. En este contexto las universidades hoy, más que en cualquier otra época, tienen un llamado urgente de iluminar los caminos que permitan seguir construyendo la sociedad en un tono de pluralidad y respeto por la alteridad, es decir, se tiene una urgencia de retomar los caminos democráticos para evitar una “tiranía de la democracia” como lo menciona Tocqueville (citado en Rueda, 2011).

En este sentido, garantizar la permanencia de los estudiantes no sólo se puede leer en clave financiera como la no pérdida de una inversión pública o privada sobre la apuesta de generar mayor desarrollo económico para el país. Se trata, intentando ir más allá, de incrementar la probabilidad de generar mayor capital social entendido como el desarrollo de intangibles que coadyuvan a la transformación de la sociedad “a partir de potencializar la cohesión y asociatividad, basados en la confianza y el reconocimiento de las normas” (Cabrera Jiménez y García Monsalve, 2018), es decir, garantizar la permanencia se presenta como posibilidad de transformación de la sociedad desde mayores índices de confianza, tolerancia y respeto por el otro, actitudes vitales de rescatar en la actual situación de resquebrajamiento de las democracias.

Finalmente, las universidades como centro de pensamiento y debate proveen los insumos necesarios para que, quienes pasan por procesos educativos superiores, comprendan la necesidad de resolver los conflictos y las situaciones problemáticas desde la razón y la argumentación; en tiempos de re-construcción de una sociedad, en Colombia, en perspectiva de postconflicto e intentando superar un pasado y presente de violencias, la permanencia de los estudiantes en la educación superior y su posterior salida hacia la sociedad, se traduce también en una herramienta privilegiada de generación de oportunidades para la reconstrucción del tejido social del país.

De las universidades emergen emprendedores con oportunidades de empleo, maestros comprometidos en la formación de ciudadanos libres, hombres y mujeres para desarrollar políticas públicas que se traduzcan en desarrollo social y un sinnúmero de profesionales con el ánimo de forjar, desde su cam-

po de acción, una sociedad de paz y respeto, que no es ausencia de conflicto sino búsqueda de caminos alternativos a las violencias de reconocimiento del otro y lo otro.

6.12. Conclusiones

Este trabajo reflexivo se orientó a plantear una mirada de la deserción en la educación superior desde diferentes perspectivas. Es importante anotar la evolución de las cifras en torno a este fenómeno tanto en América Latina como en Colombia particularmente. Los datos muestran un incremento importante en términos de acceso, pero dejan dudas respecto a permanencia. En Colombia, específicamente, si bien se ha tenido una reciente tendencia a disminuir la deserción aún se muestra como un problema que requiere mayores esfuerzos en términos institucionales.

Las políticas públicas de educación superior se traducen en herramientas para viabilizar los objetivos de gobierno. Respecto a Colombia, la preocupación estatal se ha concentrado, desde el cambio de legislación en educación superior en 1992, por la cobertura y el acceso para lo cual facilitó mecanismos que permitieran a entidades privadas el ofrecimiento de este servicio público. De esta manera, el papel gubernamental en términos de educación superior ha sido preeminentemente orientado a la inspección y vigilancia garantizando la calidad. Esto, sin embargo, ha ido en detrimento de la permanencia en el sentido que desde el gobierno nacional se ha optado por el estudio del fenómeno y la elaboración de herramientas para medirlo y hacerle seguimiento, descuidando las acciones concretas para afrontarlo.

El rol de la universidad en una sociedad es determinante en su construcción permanente. A través de los procesos formativos superiores, las universidades son espacios de desarrollo de la ciudadanía, referentes de procesos democráticos, generadores de mecanismos para la resolución de conflictos, posibilitadores de construcción de capacidad argumentativa e iluminadores del desarrollo democrático. La responsabilidad social de la universidad es vital para afrontar los cambios a los que la humanidad se ve avocada por la posmodernidad y el advenimiento de los retos del nuevo milenio. Por ello, garantizar que los estudiantes universitarios logren culminar su proceso de formación no sólo implica aportar al desarrollo económico de un país, sino que es la posibilidad de permitir que los sujetos cuenten con las suficientes herramientas para responder adecuadamente a los retos de la construcción social contemporánea.



Figura 6.5: La educación superior, se enfrenta a un reto relevante frente a la construcción de sociedad, donde cada uno de sus egresados tenga la capacidad de evidenciar civilidad y cultura ciudadana desde la expresión de las competencias ciudadanas

Fuente: <https://es.slideshare.net/fabiangomez779857/competencias-ciudadanas-habilidades-para-saber-vivir-en-paz>

Capítulo 7

Competencias ciudadanas estudio de caso Universidad ECCI

Manuel Fernando Cabrera Jiménez PhD

Esta sección, presenta los principales hallazgos generados del trabajo de campo desarrollado en el contexto de la Universidad ECCI, en relación con la medición de percepción de competencias ciudadanas en la comunidad estudiantil proceso investigativo que permitió identificar claramente tendencias de comportamiento frente a la interiorización y desempeño de estas competencias en la cotidianidad de nuestros estudiantes.

7.1. Método

El presente trabajo se realizó basado en un modelo de investigación descriptiva desarrollado bajo un enfoque de análisis mixto primordialmente cuantitativo el cual, a partir del análisis del so datos recolectados como resultado del proceso de investigación acaecido en el contexto la población universitaria, donde se asumió como muestra la universidad ECCI. Se determino una muestra de 423 estudiantes de distintos programas de formación, esta muestra se calculó frente a un universo de 15.000 matriculados inscritos en 2018 segundo periodo, estableciéndose un nivel de confianza del 95 % y una diversidad de muestra calculada en 50 %. Para tal fin se diseñó un instrumento encuesta estructurada con 41 preguntas, diseñada para responder a la particularidad del diseño investigativo, pero teniendo como referente instrumentos de medición de competencias ciudadanas bajo modelos planteados por el Ministerio de Educación y el ICFES en entornos de educación media y básica.

Cada una de las secciones del instrumento dan cuenta de percepciones en el área de competencias comunicativas, cognitivas, sicosociales y cognitivas, instrumento que se puede consultar en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpfBQp5fZWWo7pryOZknbiuGrz-tbTTFhzeEGPVWE-paQ3dg/viewform?usp=sf-link>.

7.2. Resultados

Se presenta la distribución de la relación sociodemográfica en relación con la muestra establecida (423)

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
V semestre	131	31,0
I semestre	61	14,4
IV semestre	61	14,4
III semestre	44	10,4
IX semestre	36	8,5
VIII semestre	17	4,0
VI semestre	16	3,8
X semestre	13	3,1
VII semestre	11	2,6
II semestre	8	1,9
Otros	25	5,9
Total	423	100,0

Figura 7.1: ubicación semestra acutal

Se observa que el 31 % de las personas encuestadas están en el V semestre, el 14 % pertenecen al primer semestre, también el 14 % corresponden al IV semestre y el 10 % son de III semestre.

No hay un programa académico que contenga una participación representativa, la carrera de comercio tiene un porcentaje aproximado de 6 % (en la tabla no se colocan todos los programas académicos ya que es una tabla muy grande).

La mayor cantidad de personas encuestadas pertenecen al estrato 3 (42%), seguido del estrato 2 (36,4%), el 10 % aproximadamente pertenecen al estrato 4 y el 7 % pertenecen al estrato 1.

El 52 % de las personas encuestadas son mujeres, el 47.8 % son hombres y un porcentaje muy bajo (solo una persona) se identifica que tiene otro género.

Ubicación semestral actual		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	V semestre	131	31,0
	I semestre	61	14,4
	IV semestre	61	14,4
	III semestre	44	10,4
	IX semestre	36	8,5
	VIII semestre	17	4,0
	VI semestre	16	3,8
	X semestre	13	3,1
	VII semestre	11	2,6
	II semestre	8	1,9
	Otros	25	5,9
	Total	423	100,0

Figura 7.2: Programa académico al que pertenece

Se observa que el rango de edad promedio de los estudiantes que hacen parte de la muestra oscila entre 16 y 24 años,

Asociaciones más fuertes preguntas competencias ciudadanas

Las principales relaciones de asociatividad entre las variables se representan a continuación.

El 35 % de la muestra manifiesta bajo nivel de tolerancia lo que conlleva a que gran parte de la muestra evidencia buenos niveles.

Por su parte solo un 25 % de los encuestados expresan alto nivel de intolerancia frente a diferencias étnicas y culturales y de nivel de educación frente a un 75 % que consideran la tolerancia en relación con estas diferencias, dato preocupante teniendo en cuenta el rango de edad de los participantes en el proceso investigativo.

Cuando se evalúa el mismo nivel de tolerancia del nivel socio económico con respecto el nivel de tolerancia según su afinidad política se observa que solo el 47 % de los encuestados no presentan un alto nivel generando casi la evidencia que las personas son medianamente condescendiente con esta variable.

De igual forma cuando se aborda el grado de tolerancia de la afinidad política en función del nivel educativo, el 46 % de los encuestados no presentan niveles altos de tolerancia y la tendencia es media o baja. Encontrándose en este estudio que la afinidad política y diferentes variables tienen asociatividad negativa en perspectiva de los estudiantes universitarios asumidos

	Frecuencia	Porcentaje
Comercio	24	5,7
Comercio Internacional	15	3,5
Lenguas Modernas	15	3,5
Desarrollo ambiental	14	3,3
Tecnología en desarrollo ambiental	14	3,3
Contaduría	13	3,1

Figura 7.3: Estrato socioeconómico al que pertenece

como muestra.

Se hace evidente la desmotivación de los estudiantes por participar en entes decisivos institucionales o colegiados, pues solamente el 2% manifiesta estar interesado, realidad que condena a la sociedad estudiantil a bajo conocimiento y participación en decisiones colectivas en el contexto universitario.

igualmente, se te evidencia un nivel del 40% en precisión de desconfianza situación que atenúa aún más el desinterés colectivo por los entes colegiados conllevando a una situación de desinterés y desmotivación por parte de la comunidad estudiantil frente al futuro del a institución.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Hombre	202	47,8
Mujer	220	52,0
Otro	1	,2
Total	423	100,0

Figura 7.4: Género

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	202	47,8
	Mujer	220	52,0
	Otro	1	,2
	Total	423	100,0

Figura 7.5: Estadísticos

¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Creencia religiosa]	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Nivel socio económico]					
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
1. Muy bajo	3	3	3	2	3	14
2. Bajo	1	13	12	7	3	36
3. Medio	0	13	35	21	16	85
4. Alto	0	4	7	91	39	141
5. Muy alto	0	0	4	20	123	147
Total general	4	33	61	141	184	423

Figura 7.6: ¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel socio económico)

7.3. Indicadores de percepción, participación y relevancia social:

Percepción social

En el gráfico, se observa que la distribución del indicador no es simétrica, esta levemente sesgada a la izquierda, lo que indica que el indicador de la percepción social es de nivel medio (promedio de 0,57), El 75 % de los encuestados tienen un indicador inferior o igual de 0,63 y solo el 25 % de los encuestados presentan un indicador mayor a 0,63.

¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Diferencias étnicas]	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Nivel educativo]					
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
1. Muy bajo	3	1	1	0	2	7
2. Bajo	1	12	9	4	3	29
3. Medio	1	9	23	14	3	50
4. Alto	0	3	12	95	24	134
5. Muy alto	1	0	9	25	168	203
Total general	6	25	54	138	200	423

Figura 7.7: ¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel educativo)

¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Afinidad política]	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Nivel socio económico]					
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
1. Muy bajo	3	0	2	1	2	8
2. Bajo	0	12	10	8	8	38
3. Medio	1	10	31	50	33	125
4. Alto	0	10	15	72	65	162
5. Muy alto	0	1	3	10	76	90
Total general	4	33	61	141	184	423

Figura 7.8: ¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel económico)

¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Afinidad política]	¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? [Nivel educativo]					
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
1. Muy bajo	3	0	0	1	4	8
2. Bajo	2	14	8	6	8	38
3. Medio	0	2	32	52	39	125
4. Alto	0	9	10	72	71	162
5. Muy alto	1	0	4	7	78	90
Total general	6	25	54	138	200	423

Figura 7.9: ¿En que nivel soy tolerante frente a las siguientes diferencias? (Nivel educativo)

7.3.1. Participación social

Igual que en el indicador de la percepción social, el indicador de participación social esta evaluada en nivel medio (promedio de 0,54), el 50 % de los encuestados tienen un indicador inferior o igual a 0,56.

7.3.2. Relevancia Social

Este indicador de relevancia social tiene un comportamiento de manera diferente en comparación con los otros dos indicadores, ya que su promedio es de 0,67 y el 75 % de los encuestados tienen un indicador inferior o igual a 0,77 (muy alto si comparamos los otros dos indicadores).

7.3.3. Matriz de correlación

Se realizó la matriz de correlación de Spearman con el fin de identificar el grado de relación entre los indicadores. A continuación de exponer el grafico de dispersión y la matriz de correlaciones.

¿Participa o ha participado en los últimos tres años en los siguientes grupos u órganos colegados: [Universidad (órganos de participación)]	¿Qué nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes grupos u órganos colegados [Universidad (órganos de participación)]					
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
1. Nunca participaría	1	5	16	7	3	32
3. Nunca he participado	2	21	62	68	5	158
2. Me gustaría participar pero no se como	3	20	29	27	3	82
4. He participado pero ya no participo	1	9	22	41	12	85
5. Si participo actualmente	1	1	19	37	6	66
Total general	8	56	148	180	31	423

Figura 7.10: ¿En que nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes grupos y órganos Universidades (órganos de participación)

¿Participa o ha participado en los últimos tres años en los siguientes grupos u órganos colegiados: [Universidad (órganos de participación)]	¿Qué nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes grupos u órganos colegiados: [Gestión pública del gobierno nacional]					Total general
	Respuesta	1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	
1. Nunca participaría	7	11	9	2	3	32
3. Nunca he participado	30	59	54	13	2	158
2. Me gustaría participar pero no se como	20	31	25	6	0	82
4. He participado pero ya no participo	20	19	28	15	3	85
5. Si participo actualmente	31	12	14	8	1	66
Total general	108	132	130	44	9	423

Figura 7.11: ¿En que nivel de transparencia percibe en la gestión de los siguientes grupos y órganos colegiados (Gestión pública del gobierno nacional)

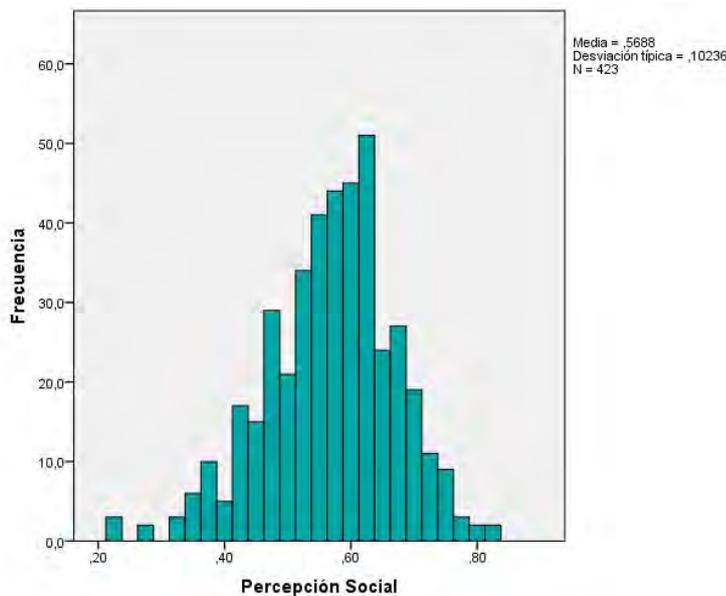


Figura 7.12: Percepción social

De forma visual se puede concluir que existe una relación positiva entre cada uno de los 3 indicadores evaluados, pero no se sabe el grado de asociación entre los indicadores (si es una relación débil, relativamente fuerte o muy fuerte)

En la matriz de correlaciones podemos identificar que la relación entre la percepción y la participación sociales es relativamente fuerte ($\rho = 0,642$) se puede concluir que a media que el nivel de confianza, tolerancia y empatía en diferentes entornos sociales motive la participación en diferentes ámbitos sociales, en la fomentación del dialogo en la solución de conflictos y aumente el interés por el conocimiento en las mediaciones de participación ciudadana.

En cambio, la relación entre la percepción y la relevancia sociales es muy débil, a medida que aumente la percepción puede que aumente de manera muy leve la relevancia social.

Por último, la relación entre la participación social con la relevancia social también es muy débil, puede que la participación social ayude en la

Estadísticos		Percepción Social
N	Válidos	423
	Perdidos	0
Media		,5688
Asimetría		-,436
Error típ. de asimetría		,119
Percentiles	25	,5100
	50	,5800
	75	,6350

Figura 7.13: Estadísticos

relevancia social.

7.3.4. Segmentación por indicadores

Con el fin de encontrar similitudes entre los encuestados y que sean lo más homogéneos posibles dentro de los grupos y muy heterogéneos entre los grupos, se utilizó el algoritmo de k medias para poder encontrar 3 grupos con características muy diferentes, los resultados fueron:

El primer grupo se compone de personas que no tienen ningún tipo de interés en la percepción, participación y relevancia social, este grupo está compuesto por el 16 % de los encuestados, no presentan ningún interés en la formación de competencias ciudadanas.

El segundo grupo está conformado por personas que solo tienen interés en la relevancia social, en los otros indicadores presenta un interés de nivel medio y representa el 51 % de las personas encuestadas; personas que solo tienen interés en estar en redes a nivel de desarrollo personal, familiar, laboral, social y cívico.

Por último, está el tercer grupo, este grupo contiene personas que, si presentan una calificación alta en todos los indicadores sociales, (percepción, participación y relevancia, social), el restante 33 % de los encuestados pertenecen a este grupo; personas que tienen un nivel de confianza, empatía y tolerancia altos, cuya participación es alta en diferentes entornos sociales y que le dan importancia en estar en redes a nivel de desarrollo personal, familiar, etc.

A continuación, se presenta los resultados destacados representados en

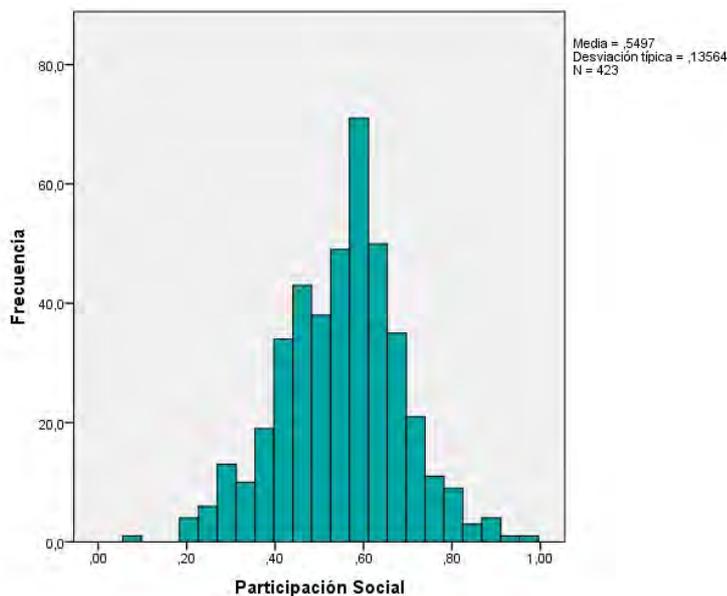


Figura 7.14: Participación social

gráficos que dan cuenta por sí solos del a tendencia de comportamiento de los ciudadanos

7.4. Discusión y reflexión

A pesar de que muchas de las instituciones educativas dicen tener un enfoque curricular dirigido a que sus alumnos profundicen los conocimientos adquiridos a través de su formación académica en el desarrollo de competencias, aún existe, por parte del cuerpo de docentes, desconocimiento acerca de métodos de enseñanza, limitándose únicamente al clásico método de clases magistrales, siendo ésta la metodología más utilizada (Gómez, Jiménez, Matulic, 2018, págs. 7-10).

En consonancia con la Alcaldía Mayor de Bogotá (2017), donde se inicia una etapa para concientizar a los estudiantes de la importancia de las competencias ciudadanas, dando el título de las habilidades para saber vivir consigo mismos y con los demás, para ello se llevan a cabo diferentes actividades como la mediación de conflictos y talleres que permiten al estudiante integrarse con las demás personas llevando así a cabo un proceso de integración sana. Esto permite, que el estudiante se vea enfrentado a resolver sus dilemas, a encontrar la forma justa y ética de conciliar sus deseos con las personas que los rodean, lo que les permite expresar sus apropiaciones cognitivas. En este sentido, las competencias ciudadanas son las habilida-

Estadísticos		Participación Social
N	Válidos	423
	Perdidos	0
Media		,5497
Asimetría		-,151
Error típ. de asimetría		,119
Percentiles	25	,4615
	50	,5641
	75	,6325

Figura 7.15: Estadísticos

des que debemos tener los seres humanos que vivimos en comunidad, para mejorar nuestra internación colectiva y el respeto por los derechos humanos los cuales son de vital importancia si se desea vivir en armonía en nuestro entorno social.

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Chaux, 2004) estas competencias tienen un alto grado de relación con el desarrollo moral del ser humano, permitiendo tomar decisiones, así como realizar acciones pensando en el bien común de las demás personas.

Por otra parte, enfatizan que, así como las competencias ciudadanas requieren de ciertos conocimientos específicos, también requieren ejercitar competencias paralelas como lo son: los conocimientos, las competencias cognitivas, las emocionales, las comunicativas, y las integradoras. Donde encontramos las integradoras, que contemplan las demás en una sola, que, a su vez, dará al ciudadano una perspectiva diferente al enfrentarse a diferentes situaciones personales, laborales o de convivencia, permitiendo tomar una decisión teniendo en cuenta todas las variables o por lo menos la mayoría basado en el pensamiento crítico y el sentido de responsabilidad y confianza.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional MEN, han abordado su análisis organizando de expertos con el cual se crearon los estándares de competencias ciudadanas, dicho proceso inicio en Bogotá para el año 1998, proceso que posteriormente sería llevado a cabo a nivel nacional. Para ello se enfocaron en el dilema moral que se presentan comúnmente; la mayoría de

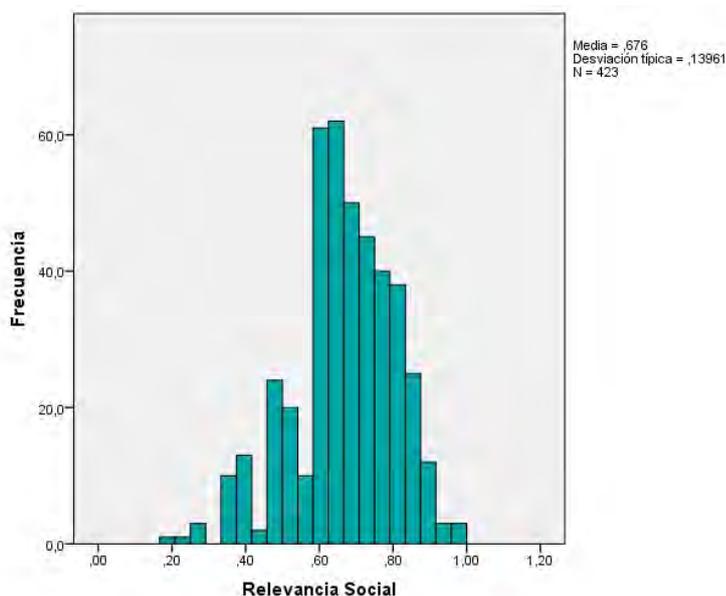


Figura 7.16: Relevancia social

los estudiantes toman decisiones basados en sus propios raciocinios y no detallan los aspectos más importantes como lo son los argumentos que existen de cada parte ya sean dos o más. Tras revisar los trabajos anteriores a nivel local se observó que el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá, han venido en un arduo trabajo incentivando las competencias tanto: ciudadanas, cognitivas, comunicativas, sociales; permitiendo al estudiante tener la capacidad de tomar una acción o realizar una acción pensando en los demás individuos ya sean del entorno social, laboral o demás. Con el propósito de tomar la decisión más apropiada para el caso.

En Colombia, para enfrentar cada uno de los inconvenientes que vive día a día la sociedad, tales como la violencia, la corrupción y la resignación hacia esta, el sistema educativo debe hacerse partícipe en la contribución hacia la ciudadanía una formación que siembre la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la igualdad y la convivencia pacífica. A pesar de que el gobierno nacional ha divulgado la importancia del desarrollo de las competencias en la educación básica primaria y secundaria en todo el territorio nacional, aún no ha alcanzado a poner en práctica estas mismas consideraciones dirigidas hacia la educación superior, por lo anterior, se vuelve imperativo ponerlo a consideración.

Entre los años 2003 y 2005, el Ministerio de Educación, a través de las pruebas saber, realizó un estudio para los colegios públicos y privados en los grados de quinto a noveno a nivel nacional, acerca de los conocimientos que tenían los estudiantes en cuanto a las competencias ciudadanas. El objetivo

Estadísticos		Relevancia Social
N	Válidos	423
	Perdidos	0
Media		,6760
Asimetría		-,546
Error típ. de asimetría		,119
Percentiles	25	,6042
	50	,6875
	75	,7708

Figura 7.17: Estadísticos

fue realizar un diagnóstico concerniente a que tanto los estudiantes han alcanzado los distintos estándares de competencias ciudadanas, esto con la finalidad de que cada institución evaluara la formación que brinda en cuanto a la formación ciudadana partiendo de sus fortalezas y debilidades y de esta manera poder elaborar planes de mejoramiento continuo, siendo evaluado con frecuencia los resultados y avances en cuanto a las innovaciones pedagógicas acerca del tema.

Los estándares mencionados anteriormente, indican que los estudiantes deben saber y saber hacer, de acuerdo con su nivel de desarrollo, y de esta manera ejercer esas habilidades en su vida cotidiana, académica y en otras situaciones que demanden de la aplicación adecuada de dichas habilidades. De lo anterior se concluye, que las competencias ciudadanas son un soporte importante en la vida social de cada individuo, que busca desenvolverse eficazmente en los diferentes entornos. En nuestro país, se hace evidente que, muy a pesar que en la educación básica primaria y secundaria se tenga en cuenta el concepto de competencias, la enseñanza de las mismas debe extenderse al nivel de educación superior, profundizando e inculcando muchos más la relevancia de las mismas en los estudiantes que se encuentran desarrollando una carrera técnica, tecnológica o profesional que a la postre se convertirá en la base de su incursión al mundo laboral lo que significará que debe saber cómo encaminar los conocimientos adquiridos al aporte que le pueda brindar a su entorno personal, social y cómo factor productivo.

Lo anteriormente expuesto, se ve contrariado en el contexto nacional, el cual, según el DANE (2019), muchos profesionales no logran integrar los

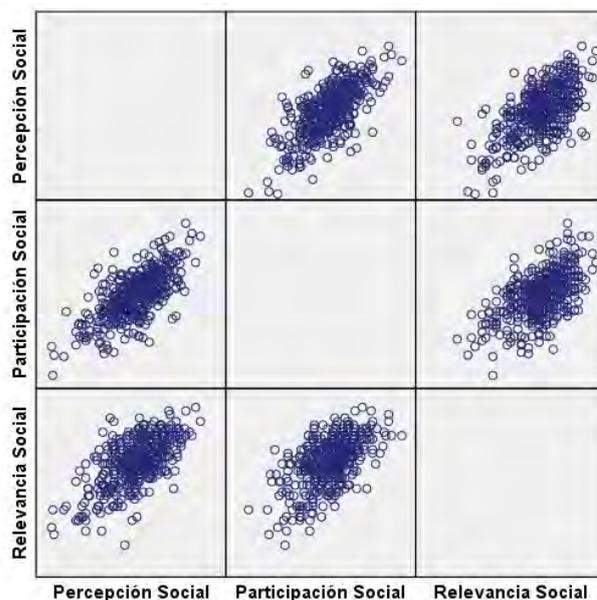


Figura 7.18: Correlación

conocimientos que han adquirido a lo largo de su formación, articulándolos con distintas destrezas necesarias para alcanzar un alto nivel de calidad en la función que realice dentro de una organización.

Los procesos de selección evidencian que los profesionales al momento de querer ingresar al sector productivo no tienen las habilidades suficientes para desempeñar los cargos ofertados muchas veces no por carencias disciplinares, sino por habilidades de resolución de conflictos y sicosociales. Por ello es relevante que las instituciones educativas busquen la forma de estimular y fortalecer el desarrollo de las competencias integradores en sus estudiantes a través de un currículo flexible e integrado, de esta manera, el profesional se puede integrar rápidamente al mundo laboral y al demostrar las capacidades adquiridas evidenciando un buen ciudadano.

De acuerdo con Gómez, Jiménez, Matulic (2018), demuestran que lo anterior, permite adoptar el modelo de enseñanza basado en competencias ciudadanas, se obtienen diversas ventajas que pueden ser aprovechadas por los estudiantes al momento de culminar su ciclo académico en la institución educativa. Entre las cuales se encuentran las siguientes características:

Ayuda a que los estudiantes egresados logren demostrar de una mejor manera las capacidades obtenidas en su ciclo educativo, permitiendo así una mejor transición entre la etapa de estudios y el inicio de su vida laboral. El ingreso al campo laboral después de finalizar un ciclo profesional se hace casi que de inmediato, debido a que tanto empresarios como profesionales recién egresados tienen la certeza de que estos últimos tienen la capacidad

Correlaciones

			Percepción Social	Participación Social	Relevancia Social
Rho de Spearman	Percepción Social	Coefficiente	1,000	,642 ^{**}	,554 ^{**}
		Sig. (bilateral)		,000	,000
		N	423	423	423
	Participación Social	Coefficiente	,642 ^{**}	1,000	,526 ^{**}
		Sig. (bilateral)	,000		,000
		N	423	423	423
	Relevancia Social	Coefficiente	,554 ^{**}	,526 ^{**}	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	
		N	423	423	423

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 7.19: Correlación

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado		
	1	2	3
Percepción Social	,42	,56	,65
Participación Social	,38	,52	,68
Relevancia Social	,46	,67	,79

Figura 7.20: Centros de conglomerados finales

de desempeñarse con altos niveles de calidad y eficiencia, teniendo como respaldo su institución educativa.

Se impulsa la producción temprana por parte del egresado al convertirse este en un factor más que aporta al crecimiento socioeconómico de un territorio, debido a que se cuenta con la garantía de sus competencias las cuales se pueden perfeccionar e integrar aún más durante el ejercicio laboral hasta lograr el nivel de exigencia a un profesional con experiencia (Gómez, Jiménez, Matulic, 2018).

En síntesis, resaltando las bondades de la formación en competencias ciudadanas, es de valorar, los beneficios a los cuales los profesionales tienen acceso al momento de ser egresados de una institución que promueva el ejercicio de competencias integradoras en cada uno de los programas que ofrece. El sector productivo en su etapa de selección de personal posee diversos filtros y manera para identificar si los aspirantes a un cargo cuentan con las competencias y destrezas necesarias para desempeñarse, es ahí donde el profesional egresado bajo la metodología de estudio planteada tendrá mayor probabilidad de ser seleccionado frente a los demás aspirantes ya que cuenta con competencias que no todos tienen.

Conglomerado	1	68,000
	2	214,000
	3	141,000
Válidos		423,000
Perdidos		0,000

Figura 7.21: Número de casos en cada conglomerado

Figura 7.22: Estrato socioeconómico al que pertenece

7.5. Conclusiones

Se hace evidente que las competencias ciudadanas no son visibles en la percepción de los estudiantes de las universidades ECCI, en su proceso de formación ni es visibilizado en el currículo en general, esta realidad se expresa en los hallazgos obtenidos frente a sus comportamientos individuales sociales e individuales en relación con su asociatividad con el entorno, situación que prende las alarmas sobre la necesidad de fortalecer los currículos institucionales en función de favorecer dichas competencias. La comunidad universitaria no visibiliza de forma categórica la formación en competencias ciudadanas en su proceso de educativo, identificando que se hace énfasis mucho más en los conocimientos disciplinares que en formación para la vida, formación que incide en la posibilidad de selección laboral al terminar su proceso. Los estudiantes en general evidencian interés discreto frente a los asuntos públicos pues su esfera de interés se concentra en sus preocupaciones individuales, siendo esta una gran amenaza para la construcción de civilidad y por ende para la mejor convivencia. Aunque el grado de discriminación por diferentes variables ha disminuido se sigue presentando, lo que conlleva a demostrar que la tolerancia está débil frente a la heterogeneidad de nuestra sociedad, situación proclive a generación de violencia y alto grado de exclusión social. En relación con la vulnerabilidad de los grupos minoritarios, las personas son conscientes de la problemática, sin embargo, en su gran mayoría no generan acciones que permitan mejorar esta situación y la ven completamente ajena a su entorno. Se ha fortalecido la consciencia por el cuidado del medio ambiente, las problemáticas actuales en la materia se asumen como una amenaza a la supervivencia humana, este factor puede considerarse como positivo en la creación de convivencia y respeto al contexto. Los estudiantes reconocen que el respeto a las normas es básico para

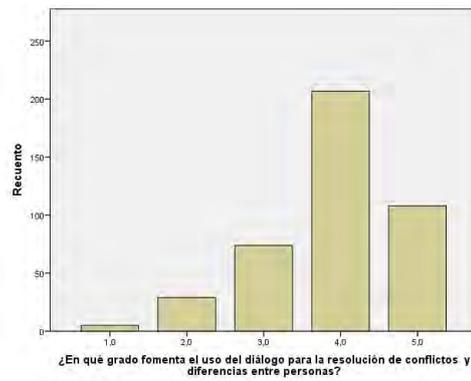


Figura 7.25: uso de diálogo en conflictos

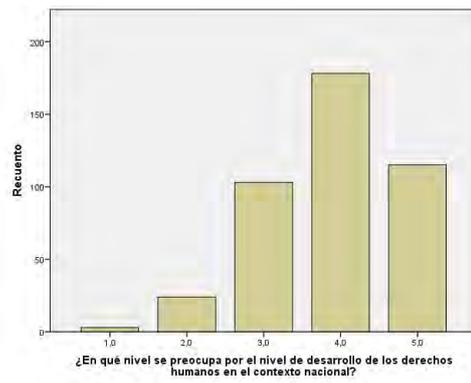


Figura 7.26: valoración respeto derechos humanos

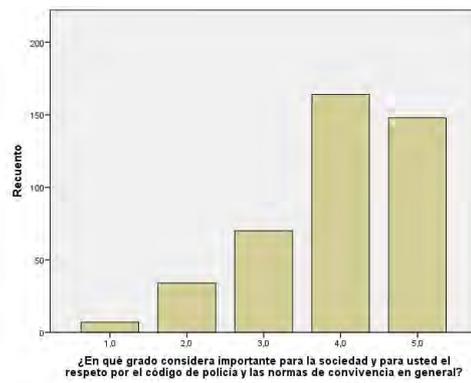


Figura 7.27: respeto normatividad y código de policía

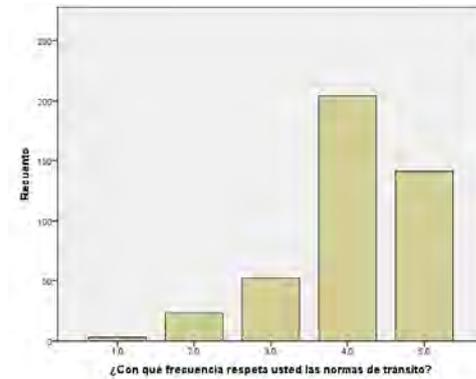


Figura 7.28: Respeto normas de tránsito

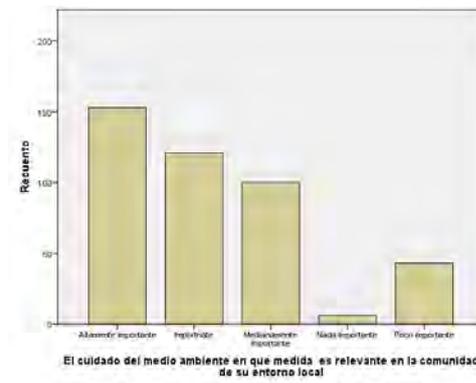


Figura 7.29: Cuidado del medio ambiente

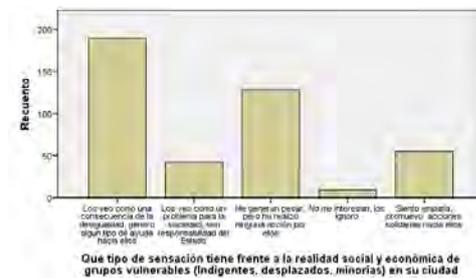


Figura 7.30: Uso de diálogo en conflictos

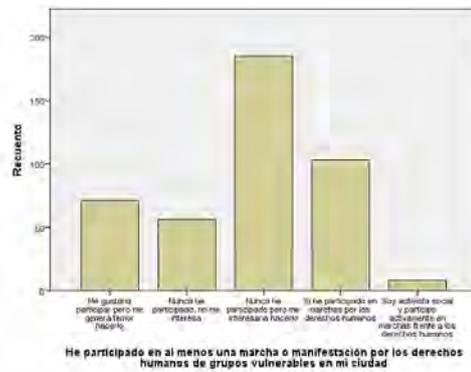


Figura 7.31: Uso de diálogo en conflictos

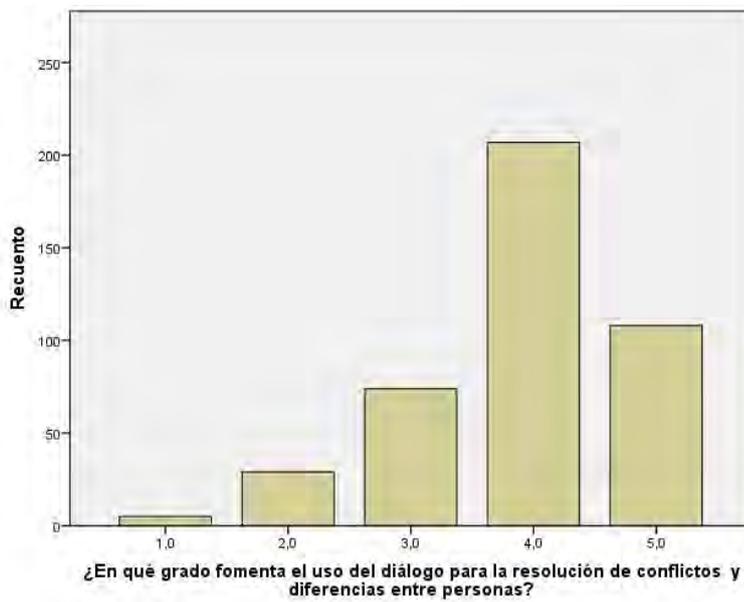


Figura 7.32: uso de diálogo en conflictos

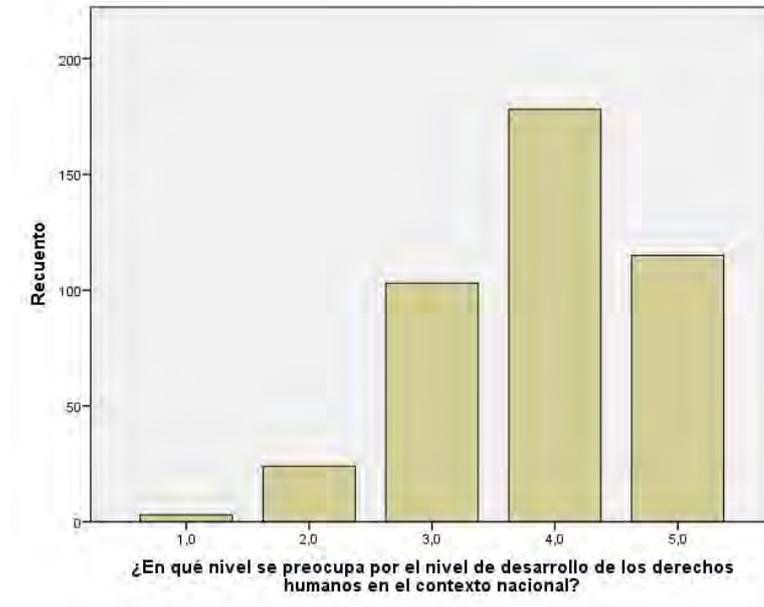


Figura 7.33: valoración respeto derechos humanos

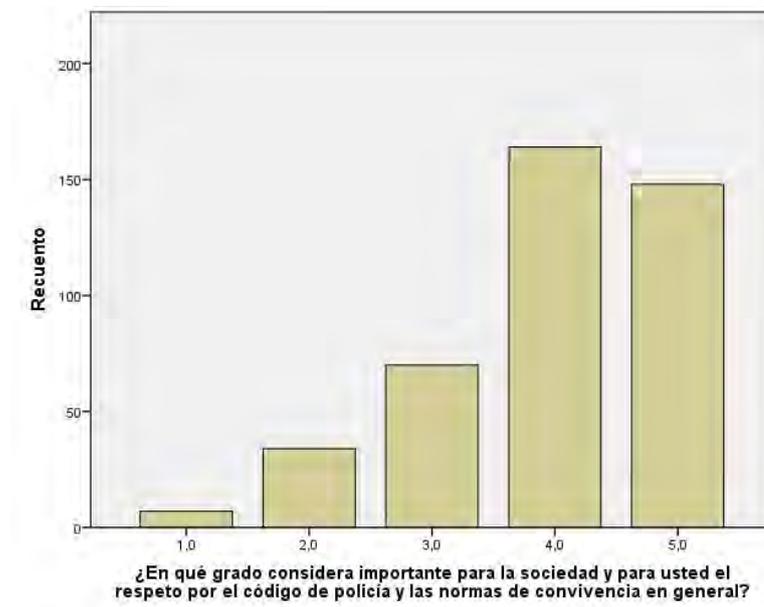


Figura 7.34: respeto normatividad y código de policía

Bibliografía

Abril Valdez, E., Roman Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (2008). Drop out or self-exclusion? an analysis of drop out causes in mexico's sonoran high school students. [¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de la causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México] *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 10(1).

Amaya, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 44S-51S. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60178-5](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60178-5)

Anderson, L; Krathwohl, D; Airiasian, P; Cruikshank, K; Mayer, R; Pintrich, P; Raths, J; Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman, complete edition.

Aristizabal, A. (24 de Mayo de 2016). Nuestra democracia participativa. *El colombiano*, pág. 3.

Atria, R. (2003). *Capital social y reduccion de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Universidad del Estado de Michigan, CEPAL.

Avendaño Castro, W.R., Montes, L. P., & Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia [en línea]*. 22(79), 467-485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964008>.

Baert, P. (2001) *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editores

Baert, P. (2001). *La teoría social en el siglo XX*. En P. Baert, *La teoría social en el siglo XX* (pág. 22). Madrid: Alianza Editores.

Baguetta, M. (2009). *Civic Opportunities in Associations: Interpersonal Interaction, Governance Experience and Institutional Relationships*. Social

Forces, 88(1), 175–200

Bailin, S & Battersby, M. (2009). “Inquiry: A Dialectical Approach to Teaching Critical Thinking”, in Juho Ritola (ed.), *Argument Cultures: Proceedings of OSSA 09*, CD-ROM (pp. 1–10), Windsor, ON: OSSA.

Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.

Banco de la República (s.f). Convocatorias al pueblo en Colombia. Recuperado de:
<http://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-159/convocatorias-al-pueblo-en-colombia>

Banco Mundial. (2019). Education Statistics. Recuperado de:<https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators#>

Barr, A. (1998). *Enterprise Performance and the Functional Diversity of Social Capital*. U.K.: University of Oxford.

Barragán Diaz, D., Patiño Garzón, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración* [en línea]. 2013, IX (16), 55-66.

Barragán Moreno, S. P., & González Támara, L. (2017). Approach to student dropouts from the perspective of social and academic integration. [Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica] *Revista De La Educacion Superior*, 46(183), 63-86. doi:10.1016/j.resu.2017.05.004

Barrera, M. D. M., & Salgado, S. V. A. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, (40), 53-75.

Belén, Z. L., Vicent Gozávez Pérez, & Javier, G. C. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense De Educación*, 30(1), 1-15. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.5209/RCED.55443>

Beltrán, J & Pérez, L. (1996): “Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*, pp. 429-503, Madrid, Síntesis.

Bericat, E. (2012). Emociones. Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España PSICOPEDAGOGÍA, Editorial, 1–13 <https://doi.org/10.1177/205684601261>

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Bogotá: editorial Pearson.

Bidet, J. (2000). John Rawls t la teoria de la justicia. Barcelona: Ediciones Bellaterra 2000.

Bisquerra, R. (2003). Revista investigacion educativa
Revista de Investigación Educativ, 21(1), 7–43.
Retrieved from <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Blanco, A. (2009) Historia de Bogotá, Sociedad geográfica de Colombia. en www.sogoecol.edu.co

Bloom, B. (Ed.) (1956). Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain. Nueva York, Longman.

Bloom, B; Engelhart, M; Furst, E; Hill, W; Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain, New York: David McKay.

Bogotá Como Vamos. (01 de Julio de 2012). www.bogotacomovamos.org.
Obtenido de www.bogotacomovamos.org:
http://www.bogotacomovamos.org/media/uploads/documento/185/informe-de-calidad-de-vida-en-bogota-bogota-como-vamos_2.pdf

Bogotá como vamos. (2005). Pobreza y distribucion del ingreso en Bogotá. Bogotá: Programa nacional de desarrollo humano.

Botero, O. (2001). Introducción al muestreo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bourdieu, P. (1965). Una art moyen. Essais sur les usages sociaux de la photographie. En Sapiro G y otros, Pierre Bourdieu el Sociólogo, (2007), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. (1988). La distinción. Madrid: Editorial Taurus.

Bula, G. y Espejo, R. (2012), "Governance and inclusive democracy". *Kybernetes*, 41(3/4), 339–347

Bushnell, D. (1997). Colombia una nación a pesar de sí misma. Bogotá: Planeta Colombia Editorial S.A.

Bustamante Peña, G. (2011). ¿Qué pasó con la democracia participativa en Colombia? Revista Semana. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/que-paso-democracia-participativa-colombia/238906-3>

Bustamante, G. (2011). ¿Qué paso con la democracia participativa en Colombia? Revista Semana.

Cabrera Jiménez, M.F., & García Monsalve, L.S. (2018). Medición de capital social en la educación superior una alternativa frente a la disyuntiva del desarrollo. *Sophia*, 14(1), 12-21. <https://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.490>.

Cabrera, M. (2017). Capital social y desarrollo humano en Bogotá, D.C.: una aproximación desde las localidades (Tesis Doctoral) Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

Cabrera, M.F. y García, C.P., (2019). Capital comunitario en Bogotá (Colombia), un análisis desde la Juntas de Acción Comunal. *Revista Espacios*, 40(16), 16–32

Carvajal, P.; Trejos, A. y Gómez, R. (2010). En la dirección correcta, estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil. Pereira: Publiprint.

Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45–49.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Analysis of the factors associated with the drop-out rate of students in higher education: A case study. [Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso] *Revista De Educacion*, 345, 255-280.

Cejudo, J., López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Chaux, E., Lleras, J. (2004). Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula Enrique Chaux , Juanita Lleras y Ana María Velásquez (autores - compiladores) (2004). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional , Departamento de Psicología - Universidad de los Andes , Cesó . Andrés.

Revista de Estudios Sociales, (19), 127 - 128.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.

Chomsky, N. (1995). La democracia y los mercados en el nuevo orden mundial . Temas, 79 - 92.

Churches, A. (2008). Welcome to the 21st Century.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology No 94, 95-120.

Coleman, J. (1990). Foundations of social theory.

Conejero Paz, E. (2005). Globalización, gobernanza local y democracia participativa. Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Cerrol, (52), 13-31

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2019). Fundamentos estratégicos y organización del CNA. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.cna.gov.co/1741/article-186486.html>

Constitución Política de Colombia. (1991) Bogotá: Legis

Corcuff, P. (1998). Las nuevas sociologías. Madrid, Alianza Editores.

Corcuff, P. (1998). Las nuevas sociologías. Madrid: Alianza Editores.

Corporación Latinobarómetro. (2018). Informe 2018. Banco de datos en línea: recuperado [http://www.latinobarometro.org/latdocs/INFORME 2018 LATINOBAROMETRO.pdf](http://www.latinobarometro.org/latdocs/INFORME%2018%20LATINOBAROMETRO.pdf).

Crescimbeni, C. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI. Revista SAAP, 9(2), 267-291. Retrieved from <http://ezproxy.unal.edu.co/docview/1785499925?accountid=150292>

Cruz, B. N. (2016). Geografías de la civilidad prácticas y discursos territoriales en escenarios de posconflicto en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 10 Universidad del Caribe.

Dahl, Robert A. (1992). *La Democracia y sus críticos*. Buenos Aires: Paidós.

Decreto 1330. Diario Oficial de Colombia, Bogotá, Colombia, 25 de julio de 2019.

Díaz, M. (2008). Reseña: Diez nuevas Competencias para enseñar, Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, Vol 9 No 17., 153 - 159.

Díaz, M. (2008). Reseña: Diez nuevas Competencias para enseñar, Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, Vol 9 No 17., 153 - 159.

Díaz-Barriga, F. (2001): “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), pp. 525-554.

Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido--guzman.html>
doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.17163/alt.v13n2.2018.10>

Dumitriu, C. (2013). School Violence around the World: A Social Phenomenon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92(Lumen), 299–308. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.676>

Duque Ceballos, J. L., García Solarte, M., & Hurtado Ayala, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250–260. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>

Durkheim, E. (1995). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editores.

Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile: Cepal.

Duverger, M. (1965). *Introducción a la política*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Ennis, R. H. (1962). “A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research on the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability”, *Harvard Educational Review*, 32(1), pp. 81–111.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44–48.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), pp. 4–10.

Ennis, R. H. (1991). “Critical Thinking: A Streamlined Conception”, *Teaching Philosophy*,

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Fals Borda, O. (1986) Reflexiones sobre la democracia y la participación. *Revista Mexicana de Sociología*, 48(3), 7-14

Fernandez & Ferrerías. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu un análisis comparativo. *Revista española de investigaciones sociológicas* No 127, 33-53.

Ferreira, M.M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0971-2.

Fisher, A; Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*, Norwich: Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125
<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Fukuyama, F. (1998). *Confianza*. Bogotá D.C.: Grupo Zeta.

Gamboa, J. (2013). Capital social: importancia de las mediciones para Colombia. *Revista Universidad Francisco de Paula Santander*, Cúcuta, Colombia 42 - 59

García, J. (2017). Los embates de la globalización a la democracia. *Revista de Estudios políticos*, 113 - 146.

Gardy, A., & Flores, L. (2011). Discutir el campo del capital social desde un enfoque transdisciplinario. *Polis*, 1 - 18.

Giddens, A. (2000), *Sociología*. Madrid, Ed. Alianza Editores.

Glaser, R. (1984). The role of knowledge, en *American Psychologist*, 39, pp. 93-104.

González, G. Y Montiel Márquez, A. (Coords.). *La cuestión territorial a debate: España y Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Granovetter, M. (1995). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* , 1360 - 1380.

Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103–125. Retrieved from

Guerrero, S. C. (2018). Characterization of dropout in the pedagogical and technological university of colombia during the period 2008-2015. [Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015; Caracterização da deserção na Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia durante o período 2008-2015] *Revista Lasallista De Investigacion*, 15(1), 16-28. doi:10.22507/rli.v15n1a2

Guzmán Ruiz, C., Durán Muriel, D., Franco Gallego, J., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá.

Guzmán, S. & Sánchez-Escobedo, P. (2006). “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en américa latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15-32. Retrieved from <http://ezproxy.unal.edu.co/docview/2041144124?accountid=150292>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.

Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270–286.

Hamby, B. (2014) *The Virtues of Critical Thinkers*, Doctoral dissertation, Philosophy, McMaster University.

Henríquez, N.,C., & Escobar, D. R. (2016). CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ALERTA TEMPRANA PARA LA DETECCIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE DESERCIÓN DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Revista Mexicana De Investigación Educativa, 21(71), 1221-1248. Retrieved from <http://ezproxy.unal.edu.co/docview/1927956258?accountid=150292>

Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: Más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista De Estudios Sociales*, (50), 25-29. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.7440/res50.2014.05>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX. (2019). *Introducción*. Bogotá: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. Recuperado de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/quienes-somos/introducci%C3%B3n>.

Javaloy Mazón, F. (1996). Hinchas violentos y excitación emocional. *Revista de Psicología Del Deporte*, 95- 104.

Jones, B & Idol, L. (1990). “Introduction”, en B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 1-13). Hillsdale, NJ, Erlbaum. Justicia, F. (1996): “Metacognición y currículum”, en Beltrán Llera J. y Genovard,

Kaldor, M. (2005). *La sociedad civil*. Barcelona: Ed. Kriterion.

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). *Critical thinking: Literature review and needed research*. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.

Kotsou, I., Leys, C., & Fossion, P. (2018). Acceptance alone is a better predictor of psychopathology and well-being than emotional competence, emotion regulation and mindfulness. *Journal of Affective Disorders*, 226(June 2017), 142–145. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.09.047>

Kuhn, D & Weinstock, M. (2002). “What is epistemological thinking and why does it matter?” In B.K. Hofer, and P.R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, N.J., Erlbaum.

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. CEPAL: Santiago de Chile. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6085/1/S047600_es.pdf

Levin-Waldman, O.M. (2013). Income, civic participation and achieving greater democracy. *The Journal of Socio-Economics*, 43, 83– 92

Lévy-leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131–137.

Lewis, W. A. (1963): *Teoría del desarrollo económico*. Fondo de cultura económica, México D.F.

Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.

Londres: Cambridge: Belkanap Press.

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, Número 22, pp. 41-60

Marqués, I. (2006). Bourdieu o el «caballo de Troya» del estructuralismo. (Spanish). *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (115), 69-100.

Massal, J. (2010). Democracia participativa: desafíos y desencantos en el siglo XXI. *Análisis Político*, 69, 79–91.

McPeck, J. E. (1990): *Teaching critical thinking*. Nueva York, Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Educación para vivir en sociedad*. Al tablero. 27. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87284.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa de competencias ciudadanas*. Amado Impresiones SAS: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Compendio estadístico de la educación superior colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Reporte sobre deserción y graduación en educación superior año 2016*. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-357549_recurso_5.pdf

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan decenal de educación 2016 – 2026*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

[http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/ PLAN %20NACIONAL %20DECENAL %20DE %20 EDUCACION %20DA %20EDICION_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Sistema educativo colombiano. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano>.

Ministerio de Educación Nacional. (diciembre, 2016). Boletín Educación Superior en cifras. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-359643_recurso.pdf

Miriam, L. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 24, 15–24.

Murillo, I. (2014). Emotional Competences: A Differentiating Element in Employability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 243–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.068>

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Nickerson, R. S. (1988). “On improving thinking through instruction”, en E. Z. Rothkopf (Ed.): *Review of Research in Education* 15. Washington, DC, American Educational Research Association.

Nieto, A & Valenzuela, J. (2012). “A Study of the Internal Structure of Critical Thinking Dispositions”, *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 27(1), pp. 31–38.

O’Donnell, Guillermo. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. Documento de trabajo No 36. Buenos Aires, Universidad de San Martín, Escuela de Política y Gobierno.

Ochman, M., & Cantú, J. (2013). Incidencia del ambiente escolar y de las prácticas educativas en las competencias ciudadanas de los estudiantes/The impact of educational environment and practice on students civic competence. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 43(2), 77-131. Retrieved from <http://ezproxy.unal.edu.co/docview/1491800008?accountid=150292>

Oh, I., & Song, J. (2018). Mediating effect of emotional/behavioral problems and academic competence between parental abuse/neglect and school adjustment. *Child Abuse and Neglect*, 86(June 2017), 393–402. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.007>

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* Vol. 16, No 3, 455-471.

Palazón, J. (2009). *Sociología*. Barcelona. Ed. Paidós.

Palazón, M. (2009). Estructuralismo: objetividad y reversión explicativa. (Spanish). *Intersticios*, 14(30), 25-33.

Parada Silva, J. (2010). Democracia y participación en Colombia. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(4), 641-651

Paul, R & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.

Paul, R. (1990): Critical and reflective thinking: A philosophical perspective, en Jones, B. F. y Idol, L. (Eds.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, Erlbaum.

Paul, R., Binker, A; Martin, D; Vetrano, C; Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D. N. (1985): "Postprimary education has a little impact on informal reasoning", en *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 562-570. Permanent link to this document <http://dx.doi.org/10.1108/03684921211229442>

Pietrzyk, Dorota I. (2003). Democracy or Civil society? *Politics*, 23(1), 38-45

Piette, J. (1998). "Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico", en Gutiérrez, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu, la teoría del mundo social Traducción Eduardo Molina*. México: Siglo XXI editores.

Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana en descentralización administrativa*. Caracas: Editorial Galac.

Putnam, R. (2003). El declive del capital social: Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario . Barcelona: Galaxia Gutemberg, círculo de lectores.

Rendón Corona, A. (2004). Los retos de la democracia participativa. *Sociológica*, 19(54), 183-211

Restrepo D., y Peña C., (2018). Economía política de la descentralización y de la recentralización (1986 – 2016). En Estupiñán Achury, L., Moreno

Restrepo, O. L. (2005). Ciudadanía , Género y Conflicto en Pueblos Indígenas, 12, 11–57.

Revels Vázquez, F. (2017). Problemas de la representación política y la participación directa en la democracia. *Estudios políticos*, (42), 11-35 <https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.05.007>

Revista Semana. (2019). Especiales Semana: Líderes sociales en Colombia, ¿Quién los está asesinando? Recuperado de: <https://especiales.semana.com/lideres-sociales-asesinados/index.html>

Richardson, J. (1986). Pierre Bourdieu "The social capital". *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.*, 65-79.

Robinson, L., Siles, M. y Owens, J. (2002). A performance evaluation of the Nicaraguan social investments funds. Department of Agricultural Economic Staff paper, N° 02-00. Universidad del Estado de Michigan.

Rodríguez, A. C., Ruíz León, S. P., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 1(2), 140-157. <https://doi.org/10.18359/reds.700>

Rodriguez, A., Ruíz, S., & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140–157.

Rosanvallon, Pierre. (2007). La contrademocracia, política en la era de la desconfianza. Buenos Aires: Manantial.

Rosser Limiñana, A., Suriá Martínez, R., & Mateo Pérez, M. Á. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.02.004>

Rueda, E. (2011). La universidad para cultivar la democracia: sobre la misión ético-política de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Postconvencionales*, (4), 4-19.

Ruiz, A., & Chaux, E. (n.d.). la formacion de competencias ciudadanas Alexander Ruiz Silva y Enrique Chaux Torres.

Saiz, C. & Rivas, S. F. (2012). “Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL”, en *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), pp. 18-34.

Sánchez, A. (2018). El orden mundial y la reconfiguración hegemónica en el siglo xxi. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 365 -388.

Sánchez-López, D., León-Hernández, S. R., & Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación En Educación Médica*, 4(15), 126–132.<https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>

Sapiro, G. (2007). Pierre Bourdieu el sociólogo. En S. G, Pierre Bourdieu el sociólogo (pág. 19). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Sapiro, G. Champagne, P. Pinto L. (2007) Pierre Bourdieu Sociólogo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Sarrionandia, A., & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>

Sastre, P. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de régimen especial en los conservatorios de música. *Revista de Educação e Humanidades*, 6, 187–198.

Serrano, G. (2017). Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia. *Estudios Gerenciales*, 33(143), 208–216. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.03.004>

Siegel, H. (1999). “What (Good) Are Thinking Dispositions?”, *Educational Theory*, 49(2): 207–221. doi:10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x

Sinchi, E. R., & Glicería, P. G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement* National Institute of Education.

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. doi:<https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>

Tarasova, K. S. (2016). Development of Socio-emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233(May), 128–132. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166>

Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. New York, NY: Teachers College Press.

The Economist Intelligence Unit. (2018). Democracy index 2018: Me too. Political participation, protest and democracy. Recuperado de: <https://imgcdn.larepublica.co/cms/2019/01/092047018Dndice-de-Democracia-The-Economist.pdf>

Tindal, G & Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *Focus on Exceptional Children*, 27, 1-22.

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres Guevara, L.E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.

Trujillo Muñoz, A. (2018). “La democracia local en Colombia”. En Estupiñán Achury, L., Moreno González, G. Y Montiel Márquez, A. (Coords.). *La cuestión territorial a debate: España y Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Tsui, L. (1999): “Courses and instruction affecting critical thinking”, en *Research in Higher Education*, 40(2), pp. 185-200.

Turri, J & Alfano, M; Greco, J. (2017). “Virtue Epistemology”, in Zalta, E (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/epistemology-virtue/>

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Paris. Recuperado:http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Uribe, M. A. R. (2012). *Las convivencias y las competencias ciudadana-*

nas en la universidad1. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 57-72. Retrieved from <http://ezproxy.unal.edu.co/docview/1430959836?accountid=150292>

Valdés-Henao, C. (2018). "Deserciónüniversitaria: Entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.unal.edu.co/10.11600/1692715x.16120>

Vásquez, F. (2002) Pierre Bourdieu La sociología como crítica de la razón. Madrid, Ed Montesinos.

Weber, M. (2006) Conceptos sociológicos fundamentales. Edición y traducción: Joaquín Abellán, Alianza Editores.

Whimbey, A. (1985). "Test results from teaching thinking", en Costa A. L. (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 269-271). Alexandria, VA, Association for the Supervision and Curriculum Development.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-19.

Woolcock, M., & Narayan, D. (1998). Capital social: implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas sobre desarrollo. *The world Banc Research Observer* Vo 15 No 2, 225-250.

Woolcock, M., & Narayan, D. (2001). Capital social: Implicaciones para la teoría, la investigación y las políticas sobre desarrollo. *Cepal*, 1 - 24.

Zuleta Velásquez, E. (1980) "Democracia y Participación en Colombia". *Revista Foro* (4), 103-107.