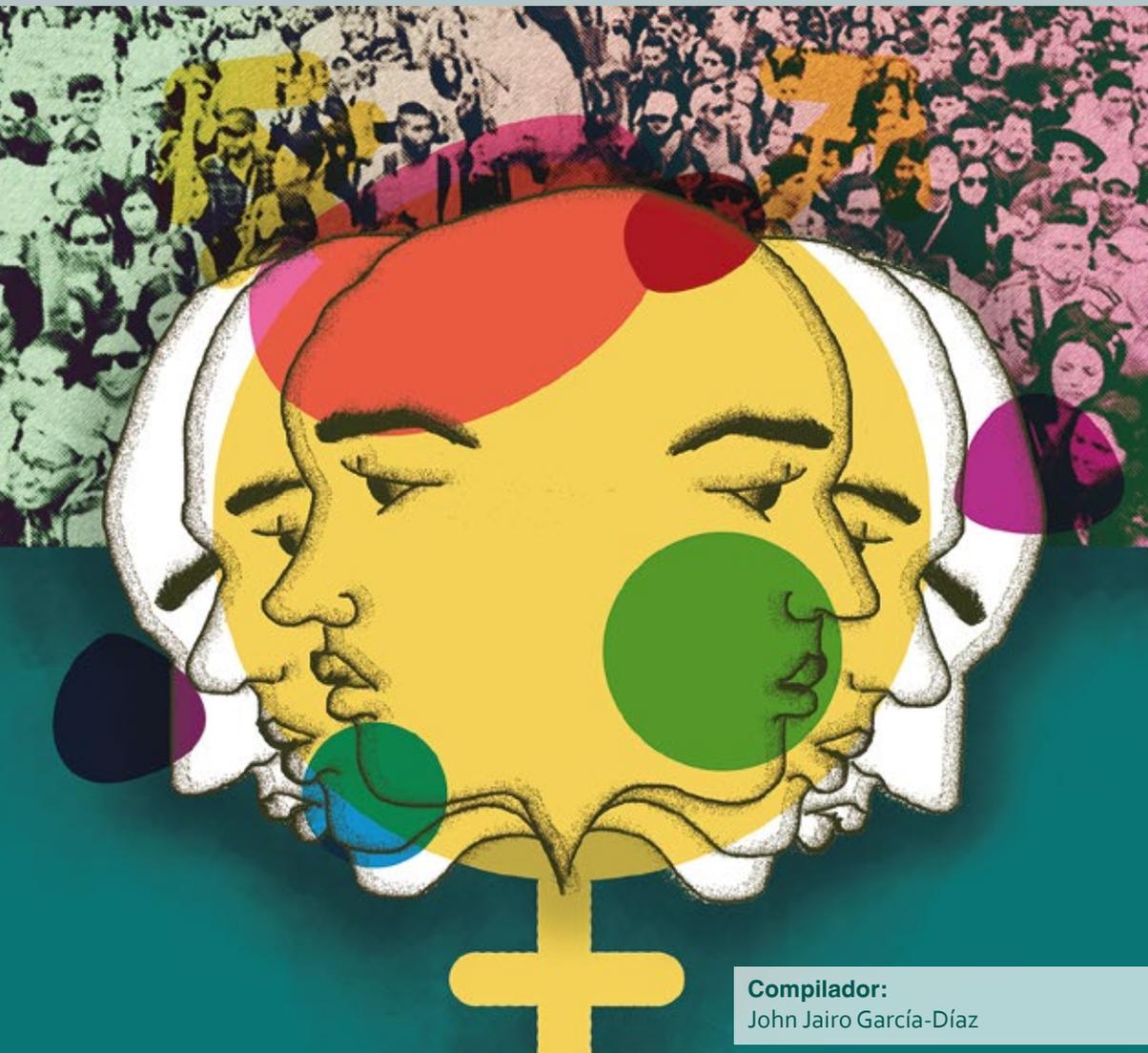


Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación



Compilador:
John Jairo García-Díaz

Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación

Compilador
John Jairo García-Díaz



Presidente del Consejo de Fundadores
Padre Diego Jaramillo Cuartas, CJM

Rector general
Padre Harold de Jesús Castilla Devoz, CJM

Vicerrectora general académica
Marelen Castillo Torres

Directora general de publicaciones
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Vicerrectora Regional Bogotá Sur
Amparo Cubillos Flórez

Director Académico de la Vicerrectoría Bogotá Sur
César Augusto Herrera

Director de Investigaciones Vicerrectoría Bogotá Sur
César Augusto Aguirre León

Puntos de vista : narrativas, formación y discursos en la educación / Mauricio Prada Arévalo, Elizabeth Moreno-Gómez, Luis Juan Carlos García Noguera...[y otros 2.]; compilador John Jairo García - Díaz. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-415-0

169p. : il.

1.Educación -- Investigaciones -- Colombia 2.Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 3.Pedagogía -- Investigaciones -- Colombia 4.Formación profesional -- Estudios de caso -- Colombia 5. i.Elizabeth Moreno-Gómez ii.Luis Juan Carlos García Noguera iii.César Augusto Aguirre León iv.Félix Fernando Dueñas Gaitán v. John Jairo García - Díaz (Compilador)

CDD: 378.007 P85p BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 99566

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99566>

Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación

©Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO Bogotá, D.C., 2020

ISBN: 978-958-763-415-0

Compilador

John Jairo García-Díaz

Autores

Mauricio Prada Arévalo

Elizabeth Moreno-Gómez

John Jairo García Díaz

Luis Juan Carlos García Noguera

César Augusto Aguirre León

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Corrección de estilo

Karen Grisales

Diseño, diagramación e ilustración

Andrea Sarmiento Bohórquez

Impreso por:

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S

Imagen de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Primera edición: Bogotá, D.C., febrero de 2019

200 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -

Centro Editorial UNIMINUTO, Calle 81 B N.º 72B-70 edificio B, Bogotá, D.C.

Teléfono: (571) 291 6520, extensión 6012

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-. Todos los capítulos publicados en este libro son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los capítulos competen a sus autores. Son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido el electrónico, siempre y cuando las copias no se usen para fines comerciales y se cite clara y completamente la fuente.

Tabla de Contenido

Sección 1

Otredad, género y violencia	13
-----------------------------	----

Capítulo 1.

Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en la educación superior	15
--	----

Mauricio Prada Arévalo

Resumen	15
Abstract	16
Introducción	19
Nociones preliminares	19
La otredad como dimensión interpretativa del otro	22
Discriminación sexual en la educación superior	24
Sistema sexo/género	27
Algunos retos frente a la discriminación sexual en la educación superior	31
A manera de cierre	33
Referencias	34

Capítulo 2.

Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas	35
---	----

Elizabeth Moreno-Gómez

Resumen	35
Abstract	35
Análisis descriptivo del tema	37
Definiciones y argumentos sobre el concepto de género	37
Análisis del concepto de violencia de género	40
Violencia de género en educación superior	44
Indicadores de violencia de género	48
Aportes pedagógicos	50
Pedagogía del cuidado	51
Epistemología feminista	51
Referencias	54

Sección 2

Miradas investigativas a la educación superior	57
--	----

Capítulo 3.

Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales	59
--	----

John Jairo García-Díaz

Resumen	59
Abstract	59
Introducción	61
Contexto político	62
Reglamentación de las facultades de educación y licenciaturas	64
Competencias específicas para la educación física en Colombia	66
Rasgos de la cultura de la educación física	67
Posibilidades de la educación física. Una mirada crítica	71
Consideraciones parciales	73
Propuesta desde el enfoque etnográfico. Posibilidades	74
Referencias	79

Capítulo 4.

La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores	83
Action research: a commitment to the training of master researchers	

Luis Juan Carlos García Noguera

Resumen	83
Abstract	83
Introducción	85
Definición conceptual	85
Historia	88
Características	91
Procedimientos para su implementación	92
Conclusión	100
Referentes	101

Capítulo 5.

Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía	105
--	-----

Panorama of higher education in Colombia and development of skills to research in pedagogy students

César Augusto Aguirre León

Resumen	105
Summary	105
Recorrido histórico	107
Programas de pedagogía	111
Desarrollo de competencias de investigación en educación superior	112
Salón de clase y didáctica	113

Andragogía: investigación y enseñanza en adultos	114
Investigación en educación superior	117
Formación de docentes investigadores	118
Referencias	126
Sección 3	
Interculturalidad, migración y etnias	129
Capítulo 6.	
Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia	131
Reflection on teacher training forethnic and cultural diversity in Colombia	
Diana Marcela Toledo Valencia	
Resumen	131
Abstract	131
Una mirada sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Latinoamérica	133
Referencias	149
Capítulo 7.	
Educación e interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural	153
Félix Fernando Dueñas Gaitán	
Resumen	153
Abstract	153
Ideas iniciales	155
Migración y cambios económicos-sociales contemporáneos	156
Bases teóricas de la educación intercultural	161
Interculturalidad educativa como paradigma emergente en la educación superior	163
A manera de cierre	167
Referencias	169

Índice de tablas

Tabla 2.1. Categorías de violencia de género según la OMS	40
Tabla 2.2. Tipos de violencia de género planteado por el Gobierno de Colombia	47
Tabla 3.1. Denominación de las licenciaturas	65
Tabla 3.2. Filósofos europeos que contribuyeron a la educación física	68
Tabla 3.3. Nomenclatura textual	77
Tabla 4.1. Momentos de la investigación cualitativa	88
Tabla 4.2. Ciclo investigación acción	91
Tabla 4.3. Modelos procedimentales para la implementación de la investigación acción	93
Tabla 4.4. Momentos de la investigación acción	93
Tabla 4.5. Planificación de la innovación en la investigación acción	95
Tabla 4.6. Experiencias investigativas	96
Tabla 5.1. Gasto público en educación terciaria 2016	109
Tabla 5.2. Graduados terciarios por campo de formación 2016	111
Tabla 5.3. Programas de pedagogía infantil en Bogotá, con respecto a la dedicación en investigación	119
Tabla 6.1. Medidas orientadas a fortalecer y mejorar la calidad de la formación inicial docente en Latinoamérica	136
Tabla 7.1. Etapas del proceso migratorio europeo en el siglo XX	156
Tabla 7.2. Tipología de la migración	158
Tabla 7.3. Tipos y lugares de socialización	162
Tabla 7.4. Competencias y actitudes de los maestros universitarios en la educación intercultural	166

Índice de Figuras

Figura 2.1. Tipos de violencia de género en educación superior	44
Figura 2.2. Víctimas y victimarios en violencia de género	48
Figura 2.3. Modelo sistémico comunitario del ámbito universitario	50
Figura 4.1. Rasgos que definen la investigación acción	86
Figura 4.2. Posibilidades formativas de la investigación acción	87
Figura 4.3. Modelo investigación acción de acuerdo con la espiral propuesta por Lewin	90
Figura 4.4. Proceso que sigue la investigación acción	91
Figura 6.1. Actitudes a fomentar en educación intercultural	146

Prólogo

Esta compilación es una contribución académico-investigativa a la discusión sobre la formación, la otredad y la educación en diferentes contextos. La idea central que convoca este escrito es la experiencia comprendida como una manera de construir y rescatar conocimientos. Para reunir las diferentes experiencias que se plasman en los capítulos de este documento, productos de resultados de investigaciones, y favorecer una mayor comprensión de su contenido, el libro se divide en tres secciones principales: la primera sección se denomina "Otreidad, género y violencia"; la segunda, "Miradas investigativas a la educación superior"; y, por último, la tercera, "Interculturalidad, migración y etnias".

Para comenzar, en la sección uno se presenta dos capítulos. En el primero, titulado "Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en la educación superior", se realiza una reflexión sobre las diferentes prácticas educativas en las instituciones de educación superior a través de las categorías de otredad, es decir, sistema sexo/género y discriminación sexual. Todo ello, a partir de las vivencias de algunos estudiantes de pregrado, los cuales cursan sus estudios en universidades del sur de Bogotá. Este capítulo concluye razonando acerca de las posibilidades que se le presentan a las instituciones en el abordaje de dicho fenómeno.

En el segundo capítulo, "Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas", se presentan las manifestaciones, características, actores y víctimas del fenómeno de violencia de género en el contexto universitario. Este tuvo como fin realizar un análisis descriptivo en el contexto educativo acerca de la categoría de violencia de género; el cual por medio de indicadores de violencia de género y la búsqueda de antecedentes latinoamericanos permitió reconocer cómo este tipo de violencia favorece la emergencia de posibles barreras pedagógicas en la educación. Finalmente, el escrito presenta los elementos fundamentales de la violencia de género en las instituciones de educación superior y los dispositivos de supervivencia de las víctimas.

La segunda sección, "Miradas investigativas a la educación superior", comprende del tercer al quinto capítulo. El tercer capítulo, "Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales", revela una propuesta de formación en investigación para las licenciaturas en educación física (EF), que se fundamenta en los postulados de las ciencias sociales gracias al enfoque etnográfico con sus diferentes aristas. Lo anterior está soportado en razones de tipo cultural y de política pública con el objetivo de hacer evidente una postura subalterna a la cultura académico-político dominante en la formación en investigación de futuros educadores.

En el capítulo cuarto, “La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores” se expone esta como una propuesta dinámica que puede favorecer la formación en investigación de los estudiantes de licenciaturas. Para tal fin, el autor se valió de una revisión teórico-investigativa que le permitió identificar los principales presupuestos de este método y, de esta manera, delimitarlos ontológica, epistemológica y metodológicamente. Finalmente, concluye que este tipo de investigación cuando es abordada como enfoque resignifica la práctica del maestro en relación con la pedagogía y la innovación.

El quinto capítulo, “Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía”, manifiesta la importancia de incorporar las competencias investigativas en los procesos de formación de estudiantes en carreras con enfoques pedagógicos. La propuesta basa sus postulados en el fortalecimiento de las competencias investigativas y el análisis histórico de la formación docente en educación superior en Colombia.

Para terminar, la sección tres, “Interculturalidad, migración y etnias”, presenta los dos últimos capítulos del libro. En el sexto capítulo, “Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia”, se analiza la formación docente para la diversidad étnica y cultural en nuestro país; para ello, se estudia la educación en Latinoamérica respecto a los elementos señalados y con base en esto, se enuncian los posibles cambios que se deban realizar en la preparación de los docentes. Por último, se realiza una búsqueda similar en contexto y los datos se decantan en la iniciativa para la formación de futuros licenciados desde la diversidad étnica y cultural colombiana.

El séptimo capítulo, “Educación e interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural”, aborda la influencia en la educación superior de los discursos y narrativas que se han construido sobre los procesos migratorios. En consciencia, el texto propone tres lugares de análisis: los aspectos económico-sociales, la educación intercultural y el paradigma de la interculturalidad educativa en la educación superior. Como resultado, los cambios proporcionados por este fenómeno determinan contenidos, currículos y normas que estimulan el desarrollo de estas nuevas dinámicas.

Por último, es importante señalar que este libro se presenta como material de trabajo para la academia, con reflexiones que aportan a las discusiones en educación. Es así como esta compilación será, en primer lugar, un texto esencial al interior de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y en segundo lugar, objeto de debate para la construcción de saber desde diferentes puntos de vista educativos.

John Jairo García-Díaz
Líder de investigación
Unidad de Educación
Bogotá, San Camilo
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Colombia



Sección 1

Otredad, género y violencia

Capítulo 1.

Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en la educación superior

Mauricio Prada Arévalo

Resumen

El siguiente texto es una presentación de las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en el ámbito universitario. Como concepciones, representan ciertos fenómenos que se vivencian en las prácticas educativas de la universidad y que afectan de alguna manera a una parte significativa de la población estudiantil que se forma en aquella.

La estructura del documento inicia con una contextualización de las categorías en sus diversos sentidos y posteriormente las presenta en aquellas partes que mantienen una relación con los problemas señalados en el ámbito universitario. El texto finaliza con una consideración general del papel que estas desempeñan en la comprensión de los fenómenos y las posibles alternativas que tiene la academia para abordar el problema y proponer algunas soluciones.

Las categorías que se abordan son complejas ya que han sido planteadas y descritas desde diversas posturas científicas. La discriminación sexual, por ejemplo, es la interpretación que del fenómeno de intolerancia hacen la psicología, la antropología y otros saberes, y lo mismo acontece con la otredad, que puede definirse desde la filosofía, pero también desde la historia y las ciencias sociales. De cualquier modo, la síntesis de los distintos elementos se ha hecho atendiendo a su importancia y sus relaciones con el fenómeno estudiado.

Palabras clave: discriminación sexual, otredad, género, sistema sexo/género.

Abstract

The following text is a presentation of the categories of otherness, sexual discrimination and the sex/gender system in the university environment. As conceptions, they represent certain phenomena that are experienced in the educational practices of the university and that somehow affect a significant part of the student population that is formed in it.

The structure of the document begins by contextualizing the categories in their various senses and then presents them in those parts that have a relationship with the problems identified in the university environment. The text ends with a general consideration of the role they play in understanding the phenomena and the possible alternatives that the academy has to tackle the problem and propose some solutions.

The categories that are addressed are complex since they have been raised and described from various scientific positions. Sex discrimination, for example, is the interpretation that psychology, anthropology and other knowledge make of the phenomenon of intolerance, and the same is true of otherness, which can be defined from philosophy, but also from history and the social sciences. In any case, the synthesis of the different elements has been done according to their importance and their relationships with the phenomenon studied.

Keywords: Sex discrimination, otherness, gender, sex/gender system.

Perfil del autor/Author's profile

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá. D.C., Colombia. Diplomado en Estrategias de Lectura y Análisis Cognitivo de la Fundación Alberto Merani. Magíster en Enseñanza de la Educación Superior de la Universidad El Bosque. Tutor de investigación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque y Docente investigador de la Unidad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Dirección electrónica: mauricio.prada-a@uniminuto.edu.co

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

Prada-Arévalo, M. (2020). Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en educación superior. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 15 - 34). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

CHICAGO

Prada-Arévalo, Mauricio. "Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en educación superior". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 15 - 34). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020.

MLA

Prada-Arévalo, Mauricio. "Introducción a las categorías de otredad, discriminación sexual y sistema sexo/género en educación superior". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 15 - 34). Impreso.

Introducción

Ha sido un fenómeno común en la práctica educativa de los últimos tiempos hallar casos de discriminación en el espacio de la formación académica de la educación superior. En el contexto colombiano, y a pesar de la existencia de leyes que intentan regular y normalizar la vida de las personas con orientaciones sexuales diversas, dichos casos continúan presentándose y por lo regular sus desenlaces son fatales. En el contexto de la universidad no es extraño que estos fenómenos se evidencien de diferentes maneras. Al entender de muchos analistas, esta realidad no es nueva y se transforma constantemente en acontecimientos más intensos que desbordan las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas. La reflexión sobre la discriminación sexual, el debate sobre las diferentes identidades de género, las premisas del sistema sexo/género y la intolerancia frente a los demás son temas que ocasionalmente se tratan en los espacios de discusión académica en las instituciones, y su importante necesidad pasa ciertamente desapercibida en algunos procesos de formación. A la larga, la escasa educación al respecto viene a agravar de manera considerable dicha problemática. Teniendo en cuenta esto, el siguiente capítulo quiere indagar sobre la naturaleza, el sentido y las características que presentan las principales categorías de dicha problemática en el contexto universitario. Una síntesis tal facilitaría un acercamiento a las implicaciones que las prácticas académicas universitarias tienen en la vida cultural y social de los tiempos presentes y sus diferentes escenarios, no solo los familiares y comunitarios, sino los más personales y trascendentales.

Nociones preliminares

La idea de la discriminación sexual, así como la de violencia de género y las diferentes concepciones sobre el sistema sexo/género, además de la otredad, entendida como la categoría que representa y resignifica el fenómeno de la diferencia, constituyen una perspectiva teórica que puede facilitar el acceso al problema de la intolerancia en el ámbito universitario. En las instituciones de educación superior algunos fenómenos asociados a dichas categorías se presentan con regularidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vertiente de estos acontecimientos está conformada por algunos eventos enmarcados en la noción general de sexismo, como lo sostiene González (2010),

a pesar de los avances conseguidos, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, transmitiéndose mediante la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación [...] por lo que las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes. Y estas diferencias de género en las instituciones educativas, en los libros de texto, actividades, profesorado y alumnado, contribuyen al proceso homogeneizador de la educación. (p. 356).

Lo que equivale a decir que una parte significativa de la práctica educativa perjudica la diversidad en aras de la igualdad, aunque ambas, paradójicamente, tiendan a lo mismo: la aceptación de las personas en todos los espacios, reconociendo sus particularidades y semejanzas. La homogeneización de la práctica educativa desconoce con frecuencia estas diversidades y asume que todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje son iguales, cuando no idénticos.

Con una visión tal, los ámbitos para aceptar la diferencia se reducen y de allí se generan otros problemas. El sexismo es una manifestación de discriminación cuya naturaleza específica consiste en la no aceptación de los otros, especialmente de sus diferencias, y por esto es un hecho desafortunadamente común en las aulas universitarias.

Aunque en un primer momento la víctima representativa del sexismo fue la mujer, hoy en día un número significativo de las personas con orientaciones sexuales diferentes soportan su influjo con otros tipos de dicha manifestación. En diversos contextos se ha visto cómo el fenómeno se abre a interpretaciones que amplían más su espectro de acción. Podrían considerarse como fenómenos de sexismo el paternalismo –consideración tradicional de que la mujer es débil y debe protegerse–, la hostilidad femenina –creencia en que la mujer puede manipular sexualmente al hombre–, el género complementario –idea alimentada por la literatura acerca del papel de complemento que cumple la mujer en la vida del hombre–, y otros más cuyos alcances, influencias y manifestaciones podrían copar numerosos espacios en otros ámbitos de la cultura contemporánea. De manera general,

esta creencia, como todos los mecanismos de exclusión social, contiene como sustrato fundamental la negación de humanidad de las mujeres; es decir, lo que se pone en entredicho en las prácticas sexistas es su condición de personas o su dignidad. Se trata de actos significativos que vulneran las premisas de valor intrínseco y autonomía en que se funda el imperativo de considerar a nuestros semejantes como fines en sí mismos y no como medios. (Mingo y Moreno, 2017, p. 572).

Asociados al sexismo, como forma de discriminación hacia los diferentes, se encuentran la intolerancia, el prejuicio, el discurso hegemónico y la violencia. El sexismo representa en la educación superior un problema cuya solución reposa en la reflexión académica, en la intervención y aplicación de las leyes y los principios constitucionales y en la implementación de estrategias que involucren a estudiantes, maestros y directivos. La discriminación también es un fenómeno corriente en la vida académica, y no solo eso, ha trascendido a la cotidianidad haciendo difícil la existencia de aquellos que se convierten en víctimas.

Los prejuicios étnicos, y también los hechos de homofobia, son igualmente especiales en el desarrollo de la existencia social. Todas estas formas de violencia han conformado, con el paso del tiempo, un fenómeno creciente en términos de cifras y casos.

En cuanto a las manifestaciones más reprobables del sexismo, como el hostigamiento y la violencia sexuales, tenemos datos acerca de su extensión dentro de las instituciones de educación superior: en un estudio realizado en 2015 se encontró que en 27 prestigiosas universidades estadounidenses, 23% de las estudiantes y 5% de

sus condiscípulos habían sido objeto de algún tipo de contacto sexual no deseado. La medición de aquellos comportamientos que no involucran contacto físico mostró que el 47.7% del estudiantado había sido víctima de alguna forma de hostigamiento sexual desde su ingreso a estos establecimientos, y que las alumnas que reportaron este tipo de agresiones alcanzaban una proporción de 61.9%. (Mingo y Moreno, 2017, p. 57).

Se habla, entonces, de una problemática cuyos contextos de ocurrencia son demasiados y cuyas estadísticas distan bastante de ser insignificantes. El sexismo, como modo de reprobación de las opciones sexuales de los demás, es algo evidente en el campo de la formación académica. Lo que se creía restringido a la cultura, la familia o la política, es hoy una realidad en el espacio menos pensado para la intolerancia: la universidad. En el caso colombiano, el acoso y la discriminación sexual en la vida académica son también relevantes, según Calle y Hernández (2018), revisando cifras de denuncias de la Fiscalía General de la Nación, se ha pasado de cuatro casos, reportados en el 2008, a 1656, reportados en el 2017, de los cuales un 98% se encuentra en la impunidad. El asunto puede resultar más grave si se considera la cifra probable de casos no denunciados. El fenómeno es relevante y preocupa que frente a su dimensión y profundidad aún no se haya discutido de una manera efectiva en otros ámbitos diferentes al de la universidad. A pesar de que en esta ha habido una intensa actividad sobre el particular, todavía falta una aproximación más generalizada que contribuya a la superación de la condición.

La homofobia es un fenómeno paralelo al sexismo, es decir, una manera de discriminación sexual que encuentra su poder, según algunos analistas, en la existencia de la familia tradicional y el ejercicio de la heteronormatividad. Estas últimas, instituciones representativas de la cultura moderna y de la tradición occidental. En el marco de las mismas, la homosexualidad no tiene cabida y las formas por la que esta se expresa tampoco.

Es que en un mundo patriarcal que tiene la heterosexualidad como norma y la familia tradicional como su terreno, el homoerotismo ocupa un lugar de subordinación. Mundo en el que se fortalece la enseñanza de la heteronormatividad, principalmente desde la misión "reproductora de la familia" y a través del pénsum oculto en la escuela, de donde se desprende la sutil y cotidiana "violencia simbólica" que se sostiene desde esa heterosexualidad compulsiva que padecemos. (Bustamante, 2005, p. 3).

La homofobia se opone al homoerotismo descalificándolo, y con ello propicia la intolerancia y la violencia. Algunas de las manifestaciones homosexuales en la educación superior nacen de hombres sexualmente diversos que se enfrentan al currículo oculto y a la visión tradicional de la familia y la cultura. La educación contribuye a dicha censura, a veces discretamente, mediante enunciaciones presentes en su práctica habitual. Lo que significa que las víctimas de la homofobia son, además de descalificadas, señaladas peyorativamente, es decir, estigmatizadas.

Con la educación se educa el cuerpo, los sentimientos, las sensaciones y las relaciones, para ser ajustadas a las identidades heterosexuales, produciendo así los anormales, los que no se ajustan a los modelos por los cuales trabajaron instituciones como la familia y la escuela. (Bustamante, 2005, p.11).

Así dispuestas las nociones, se entiende que la homofobia como el sexismo son formas de discriminación sexual desafortunadamente fecundas en los ámbitos de formación académica. Como formas representativas de discriminación expresan y caracterizan facetas opresoras de los discursos hegemónicos presentes en la cultura contemporánea y cumplen un papel perpetuador de diversas prácticas sociales admitidas como normales en la sociedad. Tanto la homofobia como el sexismo son conductas sociales expresadas desde un contexto de tradición, que podrían entenderse como recursos que la cultura monogámica, conservadora y heterosexual emplea en la defensa de sus intereses. Las dos formas adoptan una postura autoritaria e intransigente. Sus planteamientos son argumentos de poder, excluyentes y radicales, aunque lo mismo podría decirse de los discursos de la diversidad, como fenómeno de la cultura; ninguna postura discriminatoria o antidiscriminatoria es neutral. Los intereses ideológicos que puedan representar son siempre políticamente objeto de discusión y polémica.

A pesar de lo anterior, aquello de lo cual no se puede dudar es de que la discriminación sexual en la práctica de la educación superior es un fenómeno que agrupa tanto las manifestaciones de sexismo como las de homofobia. Frente a esta realidad es necesario considerar la posibilidad de un enfoque teórico que permita entender el problema e indagar por las diferentes narrativas que los actores del contexto, es decir, estudiantes, maestros y directivos, pueden tener sobre este tema. Es en ese sentido que vale la reflexión sobre las principales categorías que constituyen la situación problemática y su marco de interpretación.

La otredad como dimensión interpretativa del otro

En el contexto latinoamericano el término otredad hace referencia a una categoría presente en los trabajos filosóficos sobre la identidad del pueblo de América Latina. Es un concepto empleado en las ciencias humanas, la filosofía, la antropología y el psicoanálisis. Su objeto específico es la consideración, comprensión y reconocimiento de los otros, de los demás, semejantes y diferentes entre sí. En el universo que estas tareas comprenden,

el Otro u Otro constitutivo (también conocido como alteridad), constituyen un concepto clave de la Filosofía continental. Es una idea opuesta a la identidad y se refiere, o se intenta referir, a aquello que es "otro" frente a la idea de ser considerado algo. El Otro, considerado siempre como algo diferente, alude a otro individuo más que a uno mismo y normalmente se escribe en mayúsculas. (Fandiño, 2014, p. 50).

Por eso, la otredad abre un espacio a la consideración de lo diferente y los diferentes desde una perspectiva no autoritaria sino dinámica y analógica. Para comprender el fenómeno de la discriminación es un factor clave y una manera adecuada de aceptar la diferencia. Su carácter humanístico vale para la aceptación de todos los seres humanos y debido a ello,

la noción de "otredad" forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con "otros" como parte de un proceso de reacción que no tiene por qué estar relacionado con la estigmatización o la condena. (Fandiño, 2014, p. 50).

La concepción de otredad es así un horizonte desde el cual considerar los fenómenos humanos, distintos y múltiples, sin la necesidad o el prejuicio de la censura.

Una parte importante de la implementación de una cátedra que contribuya al proceso de reconocimiento de los demás en el ámbito universitario, pasa necesariamente por la consideración de la otredad y mucho más si se tiene en cuenta su origen filosófico, que se deriva, precisamente, de las llamadas racionalidades locales, o formas de ver el mundo en un contexto determinado. El término más adecuado es el de micrologías, ya que en la realidad latinoamericana y especialmente en la colombiana, los fenómenos asociados a la discriminación sexual en la educación superior revisten características especiales que los hacen únicos. Frente a una manera etnocentrista de revisar el problema, el discurso de la otredad, geográficamente ubicado, posee una consideración de los acontecimientos más cercana a los objetos. De allí,

resulta evidente que la educación debe asumir estas tensiones en su espesura y problemática, antes que, como una temática resuelta, con el fin de fomentar una posición teórico-crítica autónoma frente a los diversos aportes de la cientificidad. De este modo, se revisan y se ponen en cuestión las nociones que se han instituido como normalidad, educación especial, diversidad, diferencia, integración, inclusión y otras que alimentan el cotidiano del educador y la educadora, tanto en el ámbito curricular como en el de las normativas y políticas educativas. (Godoy, 2014, p. 38).

Lo que quiere decir que, si se entiende la discriminación desde los relatos de la filosofía y la teoría europeas, puede caerse en una contradicción que tiene que ver con las categorías tradicionales en las que se ha entendido la diferencia y los hechos anclados en su naturaleza. No puede resolverse un problema local a partir de conceptos que desconocen su sentido último, máxime si la problemática asociada a la discriminación sexual es sui generis en un ámbito como el colombiano. Hay circunstancias particulares en el país que no facilitan el análisis desde ciertos relatos y categorías preestablecidas. La primera, y quizás la más importante, es la de la violencia. Con respecto al género y el machismo, se perciben significativos hechos de violencia y delincuencia que terminan en la muerte de los implicados. Lo anterior quiere decir que, respecto al fenómeno de la discriminación y otros relacionados con el mismo, hay muchas manifestaciones de violencia que dificultan su comprensión allende los contextos.

Así las cosas, la otredad como categoría de análisis tiene algunos rasgos que describen el reconocimiento y sirven de prisma para abordar el problema de la discriminación sexual.

Los estudios desde la otredad distinguen las diferencias de los demás como características constitutivas del otro y de los otros, resaltando esas particularidades como una riqueza antes que como una falencia.

La otredad es una estructura y una perspectiva que apunta a la autonomía de las micrologías; es local y contextualizada, expresión de una racionalidad autóctona, original en cuanto pensada y propuesta por agentes y vivientes del contexto.

El concepto que favorece la comprensión de la autonomía de los sexos, los géneros y las realidades dicotómicas o binarias, es la otredad; en abierta oposición con la identidad. Mientras la identidad es difusa, la otredad es concreta. Desde ella no se soporta ni mantiene la estigmatización. Una valoración adecuada de la realidad latinoamericana en la que lo múltiple es la oposición natural a lo único, es una tasación derivada de la otredad.

Discriminación sexual en la educación superior

Aunque se considera una problemática relativamente nueva en el panorama de las prácticas educativas de la sociedad contemporánea, el fenómeno de la discriminación sexual en la cultura es un acontecimiento de trascendencia histórica. Desde los orígenes de la civilización, en algunos ámbitos religiosos, artísticos, políticos y demás, se han presentado casos de discriminación sexual.

En el espacio de la educación y del conocimiento, sus manifestaciones más especiales pueden rastrearse desde la Edad Media y la época prerrenacentista. Algunos historiadores y antropólogos caracterizan la expulsión de las mujeres de los centros del saber europeo como un antecedente significativo de discriminación sexual.

En la modernidad europea, el discurso imperante también marginó a la mujer de algunos procesos vitales de la política y la educación. No solo no podía participar en los procedimientos de la autoridad política, sino que también estaba al margen de la formación académica. Y esto, considerado globalmente, conformó un estado de cosas en que la reflexión intelectual brilló significativamente por su ausencia.

Esta circunstancia arroja una importante pregunta sobre la entrada de las mujeres al mundo de la educación superior a partir del siglo XIX. Desde el sentido común puede afirmarse que se trata de una presencia completamente nueva, lo cual explicaría las profundas resistencias que encontraron las pioneras en el mundo de la ciencia, las humanidades y las artes cuando se enfrentaron por primera vez a la posibilidad de estudiar o de ejercer una profesión. El discurso sexista, con que se articulan tales resistencias, podría atribuirse a la continuidad que el pensamiento moderno establece con los órdenes tradicionales en la construcción de las imágenes sobre lo que se considera adecuado para los hombres y mujeres. (Buquet, Mingo y Moreno, 2018, p. 87).

Este sentimiento de marginación llegó a su culmen en el siglo XX, durante el cual las mujeres en muchos países no podían votar ni asistir a las universidades, o tener una relevancia social más allá de las fronteras del hogar. El fenómeno abarcó posteriormente a la población homosexual y también los hombres con opciones sexuales no convencionales empezaron a ser sistemáticamente estigmatizados en contextos académicos, profesionales y laborales. Solo hasta finales del siglo XX e inicios del XXI, las políticas de los estados, primero en Europa y después en América, comenzaron a legislar en favor del reconocimiento de la diversidad sexual en la política, la educación y la cultura. Dichos intentos han convergido en la posibilidad de una sociedad más equitativa y justa.

Con estos antecedentes e inflexiones, desde el punto de vista de la teoría, resulta complejo abarcar la profundidad del problema de la discriminación sexual. Las perspectivas teóricas, desde la antropología social, la pedagogía, la filosofía y la psicología, hasta la política y la sociología, han aportado sobre los modos de comprender y regularizar las implicaciones sociales que reviste la problemática, pero aún falta un terreno más amplio por cubrir.

Desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, la discriminación sexual constituiría un fenómeno que para ser comprendido debe situarse contextualmente, como parte de una construcción de la escuela democrática, ya que mientras se sucedan los casos de discriminación sexual en la universidad no puede entenderse esta como el ámbito por excelencia de la producción del conocimiento. La idea principal de este planteamiento es que existen elementos que lo convierten en un tema político que debe ser solucionado, antes que en las aulas, en la promulgación de leyes y normas que beneficien y protejan a las personas de orientación sexual diversa. En este sentido, la víctima de la exclusión es quien encarna aquello que no es aceptado por los demás y debe tratarse de manera especial, se le debe garantizar su derecho a pensar y a sentir de modo distinto, en suma, su libre desarrollo de la personalidad. A pesar de que hay universidades con políticas de género, la problemática sigue presentándose. La visión política del problema lo reduce, así, a una realidad sobre la cual no existe una legislación adecuada, –salvo en el caso de algunas universidades, como ya se ha anotado arriba, en especial, la Universidad del Valle–. En el contexto colombiano, esa es la visión que desde la promulgación de la Constitución de 1991 ha permanecido vigente y desde la cual la corte constitucional ha establecido diversas sentencias.

Otra visión teórica, quizás más holística, plantea que el problema sería el producto resultante de la tensión generada entre el conocimiento científico y el humanístico, tan común en las universidades de todas las épocas. Esta perspectiva circunscribe la problemática exclusivamente a las instituciones de educación superior. Estas, a través de la responsabilidad social, estarían en la obligación de implementar las políticas de igualdad de género entre sus animadores. Como centro del saber, la universidad propende por el conocimiento científico, lo produce y lo divulga, pero desde el conocimiento humanista se deben sentar las bases de la convivencia y el bienestar, tareas de índole ética.

El humanismo es el fundamento para reconsiderar los principios de convivencia entre los integrantes de la comunidad académica. “La educación es teoría y práctica, vinculada a contextos y realidades que afectan a las personas ante distintas situaciones, incluidas las de desigualdad y discriminación” (Bas-Peña, Ferre y Maurandi-López, 2017, p. 63). Por lo tanto, una recomendación obvia para evitar las conductas de exclusión debería reformular algunos principios humanísticos menos radicales que los planteados por las sociedades e instituciones tradicionales.

El tema de la discriminación sexual en la educación superior resulta complejo y fecundo para la exploración académica desde las perspectivas ya anotadas, pero un abordaje desde la experiencia cotidiana puede brindar cierta caracterización.

La discriminación sexual en educación es un fenómeno reciente frente al cual las instituciones se encuentran en un periodo de evaluación que oscila entre la sorpresa y la deliberación. Frente a la avalancha de sujetos y situaciones, que en sus aulas se debaten su naturaleza, encuentra una confusión que a veces parece no tolerar.

En la actualidad, la educación entendida como institución social de saberes jerarquizados, gradualmente toma direcciones que dificultan la comprensión e inclusión real de la otredad. Emergiendo así del silencio obligado en nuestras sociedades con nombres como: joven, indígena, campesino, nica, ambiente, sida, talibán, niño/niña de la calle, lesbiana, artista, colombiano, economía informal, homosexual, negro/negra, trabajador/trabajadora sexual, punk, marginales, superdotados/superdotadas, discapacitados/discapacitadas, migrantes[...] y hasta hare-kryshnas, la lista es larga. (Bonilla, 2002, p. 94).

Son muchos los actores que participan de la diferencia y que llegan al claustro para realizar sus proyectos de vida en la más vertiginosa oleada de diversidad social, sexual y cultural que la civilización occidental haya conocido.

De la misma manera, la discriminación sexual es vivida como acoso, violenta y permanente censura de la propia condición. Si los diversos son muchos y viven su condición en el anonimato, en la universidad el terreno de los secretos escapa a la discreción. Los adolescentes, desde la educación secundaria, viven ya este drama, pero en la formación académica superior el ritual se complejiza adoptando otras maneras más sutiles y dolorosas. Desde el insulto hasta el chantaje y la agresión, las formas de rechazo son múltiples y favorecen un clima hostil hacia los demás.

Esta condición genera otro rasgo distintivo de la discriminación: la puesta en crisis de la tolerancia y también de la dignidad; tolerancia para aceptar a los demás y reconocimiento de su propia naturaleza digna. Se podría afirmar que sobre el valor de aquellas es, justamente, que oscila la dificultad que tiene la academia en entender y resolver el tema del acoso. Difícilmente se encuentran espacios en los que la comunidad académica pueda debatir, interpretar y desarrollar el tópico de la dignidad, pero también el de la tolerancia; tampoco hay cátedras que den cuenta de su necesidad en la construcción de una sociedad más equitativa y pluralista, así que esa es otra arista de la problemática que todavía se encuentra por resolver. Con el tema de las dos categorías acontece lo mismo que con las políticas promulgadas por los organismos multilaterales; el espíritu que contiene la norma se mantiene pero su campo de acción disminuye.

Estas características son constitutivas de los principales espacios en que el fenómeno impacta en la sociedad y la cultura. Por un lado, se cierran los ámbitos para la realización de los proyectos de vida de la mayoría y, por otro, se pone en duda el potencial que tanto la universidad como la familia y la sociedad poseen para superar sus propias contradicciones.

Sistema sexo/género

En el universo de la discriminación sexual en los espacios de educación superior, sobresale, quizás por su controvertido planteamiento y poderoso alcance, la noción del sistema sexo/género. Desde su formulación, hecha por la doctora Gayle Rubin en 1975, la concepción ha sido objeto de disputas interminables que han propiciado los aportes de materias tan disjuntas y dispares como la genética y la antropología, la psicología y la biología, por citar solo unos casos.

En los intentos interpretativos de la doctora Rubin, se ha destacado el carácter de “construcción social y cultural” que tiene el sistema del sexo. Este no sería más que una característica biológica desde la cual se pueden producir otras necesidades y manifestaciones diferentes a la impronta con la cual se considera su alcance primigenio. El sexo, y las expresiones y posibilidades de su poder comunicativo, pueden ser de índole variada. Los papeles que se desprenden de esta consideración son muchos y están asociados al género de un modo específico.

Rubin utiliza el concepto de ideología althusseriano para establecer el sistema sexo/género. Efectivamente, lo que lo define es la producción social y cultural de los roles de género, como consecuencia de un proceso de atribución de significados sociales; es, en palabras de Rubin, y referido al mundo occidental: “una tecnología social que asegura la subordinación de las mujeres a los hombres”. Esto se toma como punto de partida para emprender una tarea de explicación que desplaza definitivamente el sexo como dato natural (esencialismo) del centro interpretativo de las relaciones sociales para sustituirlo por el género (constructivismo) como relación social de dominación. (Gómez, 2009, p. 677).

De este convencimiento resulta que históricamente podría considerarse que las diferencias derivadas de la división sexual de los seres de la naturaleza, hombres y mujeres, han sido empleadas de manera ideológica, aprendida o convencional. Los roles han sustituido las identidades, o perfectamente lo contrario. El sexo, así considerado, no sería el fundamento del género. Los papeles asignados a este último son mediaciones y descubrimientos que pueden ser elaborados y reformulados por los sujetos en construcción. Ya que no existe un carácter natural impreso en cada individuo, el género puede ser una posibilidad antes que una determinación, y así deberá interpretarse. Los seres humanos son básicamente cuerpos a los cuales se les ha propuesto e impuesto, desde la cultura, algunos roles específicos en la vida social. Podría entenderse que a los cuerpos masculinos se les han atribuido quehaceres adecuados con su disposición física e igual ha acontecido con los femeninos. De esta manera, se entiende por qué las personas han considerado naturales ciertas construcciones que obedecen al plano cultural; es decir, la forma en que se ha considerado que se nace siendo mujer y se nace siendo hombre, sin tener la comprensión de que esto obedece a los aprendizajes que se construyen y se estructuran en los diferentes espacios sociales, como la escuela y la familia, entre otros, y no necesariamente corresponde al sexo con el que se nace (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

Esta es la concepción más común y sencilla del sistema sexo/género desde la cual se ha intentado abrir un espacio para la discusión de la discriminación en ambientes educativos. A pesar de su aparente simplicidad, el abanico de posibilidades e interpretaciones que suscita es significativo. Las disputas sobre la negación a la biología y a la genética que la teoría supone podrían no acabar jamás. Al margen de esto, las implicaciones en el plano educativo son las más relevantes ya que ayudan a comprender algunos componentes de la problemática y contribuyen a crear un contexto más abierto para su discusión, que es el escenario auténtico de solución.

La noción del sistema sexo/género es relevante para la discriminación sexual en el aula universitaria en la medida en que proporciona una visión diferente de los distintos roles que pueden asumirse desde la posibilidad de entender los cuerpos como realidades neutras, sin determinación natural. Las manifestaciones que dan paso al sexismo o a la homofobia, la intolerancia y el acoso, pueden ser repensadas y reformuladas a partir de estos convencimientos. La diferencia sexual ya no sería un comportamiento individual, contranatural o mórbido, sino una expresión absolutamente legítima de la construcción personal de un individuo en diálogo permanente con el contexto cultural que le rodea. La orientación sexual es llevada así a un plano de expresión y comunicación diverso que no tendría reglas convencionales para su actuación. La libertad de expresión se transformaría en el campo en el que la discriminación sexual resultaría anómala e imposible. Esto conformaría un espacio novedoso y constructivo dentro de las comunidades académicas.

De la misma manera, la noción del sistema sexo/género contribuye a perfilar de un modo más convincente los diferentes tipos sexuales que comúnmente pueden hallarse en los ámbitos de enseñanza de la educación superior. Si el género se abre a posibilidades de creación y recreación, así mismo los individuos o cuerpos que se encuentran en dicha transición.

Pero la noción se presta a interpretaciones que trascienden el plano educativo y llegan al político. Si los cuerpos son neutrales y quienes tienen el poder sobre ellos se entienden como sujetos libres, en proceso constante de creación de sus identidades sexuales, los derechos que este acontecimiento engendraría deben ser reconocidos y garantizados legalmente; es decir, deben normalizarse en el plano de la realidad y admitirse por el grueso de la población, pero el límite de los mismos, que supone el principio de los derechos de los demás, es difícil de determinar. Operativamente el derecho que permitiría a esos cuerpos decidir sobre su identidad se convertiría en la norma de convivencia y aceptación en el ámbito de la mayoría y la minoría. El género y el sexo al ser entidades vacías, por llenar, completar, construir o rediseñar, añaden a la conquista de su plenitud el deseo y el deber por el espacio requerido para hacerlo, y justamente esto se completa en los ámbitos y relaciones con lo diferente, allí se afirma la libertad, pero también se problematiza su límite. No todas las libertades pueden convertirse en derechos ni todos los derechos en libertades, simplemente porque están los otros. Las imposiciones sobre las vidas de los demás no pueden derivarse de posturas radicales. Así que esta tensión argumentativa se convertiría en una oposición ética.

Además de lo anterior, la noción del sistema sexo/género va encaminada hacia la esfera del poder; solo en su aspiración de ser reconocida universalmente podría postular su propia neutralidad. El reconocimiento político que debe hacerse de ella pesa sobre su reconocimiento filosófico, lo que equivale no tanto a ser aceptada como un principio real sino a ser admitida como una reivindicación de las voces de esos cuerpos cuyos roles aún están por definir. El planteamiento original de la misma tenía que ver con un abordaje desde la medicina y la psicología que distaba mucho de mantener aspiraciones políticas:

Originalmente el género fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria (sexo y género), aludiendo la segunda a los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatómo-fisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana. Hasta los años sesenta los términos sexo y género son utilizados indistintamente y el primero que menciona la palabra género es el investigador John Money, quien propuso el término «papel de género» (gender role) para describir el conjunto de conductas atribuidas a las mujeres y los varones ya en 1955. (Aguilar, 2008, p. 3).

Pero, dotar de contenido al concepto género en términos de las ciencias naturales es ciertamente diferente a dotarlo desde el punto de vista de la filosofía o la antropología. Mientras que en la primera concepción cabe anotar la descripción que desde la tradición biológica se ha dado a la sexualidad y al sexo, en las segundas prima la libre reflexión que puede valerle de ejemplos e interpretaciones que pasan por la cultura, la historia y los contextos.

Este influjo no es gratuito por cuanto en las construcciones teóricas de las ciencias humanas no prima tanto el describir como el comprender e interpretar. Así las cosas, la noción de sistema sexo/género es tanto una interpretación como una descripción del fenómeno que busca una finalidad cuando no política sí cultural. Esta finalidad puede ser la reivindicación de aquellos cuerpos y voces que debido a múltiples factores han sido discriminados por el uso de sus libertades o de sus manifestaciones sensibles más íntimas. Pero, para hacer de la noción un factor dinámico dentro de las sociedades que lo contemplan falta el impulso político, la fuerza de una enunciación que lo empodere, que lo convierta en algo creíble, deseable y aceptable. Es por eso que sus voceros no solo se valen de consideraciones críticas, sino que también albergan interpretaciones ideológicas, y estas pueden referirse, particularmente, a la noción de género. En este sentido, Aparisi-Miralles plantea:

En esta línea, con la expresión género se quiso significar que el ser humano supera la biología, en el sentido de que, en la conformación y el desarrollo de la identidad sexual, poseen, asimismo, mucha importancia la educación, la cultura y la libertad. Estos factores influyen, a su vez, en el rol sexual que asume una persona en su desenvolvimiento social. Dicho rol se manifestará, por ello, en actitudes, patrones de comportamiento y atributos de personalidad mediados, principalmente, por el contexto histórico-cultural en el que el individuo se desarrolla. (2012, p. 361).

La idea aquí es presentar la dinámica de la concepción general del sistema sexo/género como una interpretación teórica que se ha generado espontánea y naturalmente en la reflexión de la ciencia. Sin embargo, el uso de la concepción cuando llega a los espacios académicos puede tornarse ideológico. La superación de la biología es una idea que necesitaría revalidarse en términos de su alcance, sentidos y significados, pero que en términos del impacto discursivo es efectiva y no se problematiza; así queda en claro cuando se incluye en los documentos que sirven de orientación didáctica. En uno de tantos se puede leer textualmente:

Partiendo de esta distinción, es importante entender que históricamente a los cuerpos, en razón de su sexo, se les ha asignado un papel particular que deben cumplir, asociado directamente al género; así, a las personas que nacen con un cuerpo de hembra se les ha exigido ser mujeres y a las personas que nacen con un cuerpo de macho se les ha exigido ser hombres. Esta exigibilidad es lo que se conoce tradicionalmente como el sistema sexo/género. (MEN, 2016).

En donde queda claro que el ser mujer y hacer de mujer, como el ser hombre y hacer de hombre, son una especie de imperativo heterónomo, del cual no se tenía certeza sino hasta, justamente, cuando la teoría que así lo sustenta lo ha descubierto o lo ha hecho visible. De cualquier modo, es crítica la noción de historia que subyace en este apartado, así como la de exigencia, ya que no se explicitan sus condiciones ni sus mecanismos. Si a los cuerpos neutros se les exige ser hombres o mujeres y comportarse como tales, entonces es bastante difícil sostener la presencia de los instintos, los deseos e impulsos, sobre los cuales pesa evidencia científica.

El cerebro y la voluntad humana trascenderían estas órdenes, ya que, de admitirse el argumento, no habría espacio para considerar que tanto la voluntad como el pensamiento son autónomos. En algún punto el cerebro y el deseo no son construcciones ni condicionamientos sino notas esenciales de un organismo que puede ser libre. Podrían exigirse y ejercitarse actitudes correspondientes a la construcción de los sexos y géneros, pero, aquello que no es construcción sino determinación y autonomía, no encaja en el movimiento de la heteronomía. No obstante, esta no es la lógica del sistema sexo/género, desde su impronta dialéctica la imposición externa es un fenómeno de ímpetu considerable y así queda sostenido:

Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca. (MEN, 2016).

Pero, si se apelara a la historia y a la sociedad, sería casi lo contrario lo que se evidenciaría: los que nacen hombres y/o mujeres son quienes determinan las épocas y sociedades que se generan y, entonces, como al principio, podría estarse en medio de la tensión, no solo pedagógica sino ética y filosófica.

De cualquier modo y salvando estos puntos de álgida discusión, lo que está claro es que la noción del sistema sexo/género es fecunda en interpretaciones y extrapolaciones que contribu-

yen a mejorar el clima para la discusión académica de la discriminación sexual. La posibilidad que encierra acerca de la comprensión de la libertad humana es propicia para acercarse a valores como la tolerancia, el respeto y la convivencia, indispensables en la construcción de una universidad y una escuela más efectivas y humanas. Aunque es un enfoque diferente y rico en matices, no puede ser considerado un modelo epistemológico o una postura científica, ya que para alcanzar dichas condiciones tendría, necesariamente, que refutar una parte significativa de la evidencia genética y biológica que la medicina ha obtenido en su desarrollo histórico.

Algunos retos frente a la discriminación sexual en la educación superior

Un enfoque teórico que dé cuenta del problema de la discriminación sexual en procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas de la educación superior debe suponer un acercamiento a la otredad, a la concepción del sistema sexo/género y a las formas tradicionales del fenómeno, la homofobia y el sexismo.

Si se cuenta con los elementos que dichos componentes suponen, la perspectiva se hace más fecunda por cuanto la amplitud panorámica del observador se ensancha. Pero esta mirada, además de interpretar el fenómeno, puede descubrir en él algunas facetas que se transforman en retos; algunos de los cuales podrían ser los que a continuación se enuncian.

Urgen los espacios de reflexión sobre la discriminación sexual en la educación superior: la violencia generada a partir de la discriminación se ha incrementado en el número de casos registrados. Los actos violentos en contra de quienes mantienen opciones sexuales no convencionales son cada vez más intensos y frecuentes. El diálogo reflexivo de la academia debe favorecer la creación de instrumentos y normativas que ayuden en la solución del problema.

Después de una sucinta revisión de los eventos académicos en el ámbito latinoamericano se destacan, únicamente, los congresos anuales realizados en México, por el Instituto Tecnológico de Sonora en conjunto con la Universidad Libre de Colombia; el Congreso Latinoamericano de Estudios de Género, en Montevideo, Uruguay, y el Congreso de la Federación Iberoamericana del Ombudsman (FIO), cuyas ediciones no pasan de cuatro en los últimos años según las páginas de los mismos. Aunque es un fenómeno que ya tiene historia en el contexto latinoamericano, por lo menos reciente, no hay una mirada académica que lo haya escudriñado de modo permanente desde sus orígenes.

La falta de datos estadísticos que podrían revelar la verdadera magnitud del fenómeno en América Latina y el Caribe es un obstáculo que dificulta la mejor comprensión de la problemática de la violencia de género. Aunque su incidencia es mucho más alta que lo consignado en los registros oficiales, los estudios del tema permiten inferir su carácter epidemiológico. (Rico, 1996, p. 5).

Del mismo modo, y a pesar de que desde los años ochenta y noventa se haya planteado el tema, los escritos sobre el mismo no alcanzan cifras significativas de elaboración y publicación. En un listado divulgado por la Universidad de Alicante, por ejemplo, en conmemoración del 25 de noviembre, una muestra de los títulos más representativos no pasaba de 28 referencias.

Algo similar acontece con los artículos elaborados que se encuentran en la base de datos de los principales portales de producción científica como Scopus, Scielo y Dianelt. Para la elaboración de esta propuesta y teniendo como motor de búsqueda el listado de títulos en Dianelt, se encontraron solamente 35 títulos, de los cuales, en el contexto latinoamericano, solo 9 tenían pertinencia temática y correspondían a un rango de publicación de los últimos seis años. Lo que demuestra que para la magnitud del problema la reflexión es escasa.

Estas cifras de estudios y textos contrastan con la frecuencia e incremento con los cuales el fenómeno se muestra. En Colombia, por ejemplo, los datos sobre violencia de género y otras manifestaciones de intolerancia son alarmantes. Según el Ministerio de Salud (2017) en el mismo año se reportaron 98.999 casos de violencia de género e intrafamiliar, de los cuales 24.457 fueron de violencia sexual; y las cifras pueden todavía ser mayores atendiendo a la multiplicidad variada con la cual el fenómeno se realiza. Algunas formas de violencia sexual y los delitos a ellas vinculados son muchos y se han presentado intensamente en el conflicto colombiano, como la violación, el aborto forzado, la mutilación genital, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, la explotación sexual y la trata de blancas.

De acuerdo con esto, la problemática deja de ser un asunto local, quizás urbano, de discusión en las aulas, para ser una realidad rural, nacional, con otros elementos y variantes que lo complejizan hasta el punto de hacerlo el nudo central del posconflicto.

Estas constataciones aportan para que se propongan nuevas perspectivas y se busquen caminos diferentes en cuanto a la comprensión y erradicación de las consecuencias del fenómeno. La formulación de una cátedra en los programas de formación profesoral que estimule el planteamiento del problema de la diversidad sexual en los colegios y universidades es una tarea inaplazable y bien podría ser la síntesis de las distintas posturas y elementos teóricos que se han generado alrededor del tema.

La invitación a todos los actores del problema –la familia, la escuela, el profesorado, el legislador, los jóvenes y todos los demás–, para participar en el debate, debe ser un punto en la agenda del Estado y del Ministerio de Educación Nacional, para que a través de su realización se faciliten acuerdos que favorezcan la implementación de soluciones.

En una realidad signada por la violencia, atrapada en la confrontación y sacudida por múltiples fenómenos de odio e indiferencia, es irracional y lamentable permitir que algunas manifestaciones de intolerancia impidan el ejercicio libre del crecimiento intelectual y profesional. La universidad es el campo de la reflexión y del saber y su neutralidad y pacífica existencia han de ser las claves en que lea e interprete los tiempos por venir.

Una parte relevante de la paz pasa por la aceptación y valoración de los demás, con sus muchos o escasos rasgos distintivos, especialmente en lo que atañe a la conformación de sus identidades y a la intimidad de sus expectativas y esperanzas.

A manera de cierre

Con el planteamiento de estos retos y tareas no se hace otra cosa que continuar con la línea que la teoría descrita en el capítulo sostiene y presenta. Se ha visto que el fenómeno puede descomponerse en sus elementos principales a partir de la categorización presentada en el capítulo.

Desde la otredad se abre la perspectiva al encuentro con el otro y las diferencias que este encarna y demuestra. La concepción es análoga en sus postulaciones ya que abarcar el universo del otro es enfrentarse a una realidad en constante cambio. La otredad es una categoría y un espacio pertinente para la aproximación a la población sexual diversa ya que hace parte de lo que tradicionalmente se conoce como micrologías, mediaciones teóricas contextualmente dadas que mantienen cierta autonomía de los postulados teóricos y filosóficos de la razón europea o los relatos ya estructurados del racionalismo continental.

La homofobia es otra concepción que abarca el fenómeno de la discriminación como reprobación de las conductas y comportamientos homosexuales que de modo ocasional llegan, desafortunadamente, a la exclusión y acoso a los hombres que tienen dichas opciones sexuales.

El sexismo es otra manera, quizás más visible, de discriminación sexual en contra de la mujer. Un fenómeno de largo acontecer histórico, que como objeto de denuncia social y política, ha sido la bandera de lucha de muchos movimientos feministas en el siglo XX. Muchas formas de sexismo han pasado por la negación de los derechos políticos de las mujeres y su confinamiento a las áreas del hogar y la casa paterna.

Finalizando, la concepción del sistema sexo/género es también un referente válido en el acercamiento a la discriminación sexual en el ámbito de la educación superior. Pese a mostrar condiciones que lo hacen un enfoque complejo y debatible, el acento que pone en los modos de construcción de los roles y géneros sexuales es primordial para entender la dimensión sexual involucrada en el tema de la discriminación. Se dice con esto que, el sistema sexo/género, como construcción teórica, no es absoluto y puede tener aciertos en su visión de la sexualidad, pero también errores en su interpretación de fenómenos relacionados con la misma. Esa es justamente la parte que posibilita la reflexión y la opinión.

Referencias

- Aguilar, G. T. (2008). El sistema sexo/género en los movimientos feministas. *Revista Amnis*, 8. <https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Aparisi-Miralles, A. (2012). Modelos de relación sexo-género: de la ideología de género al modelo de la complementariedad varón-mujer. *Revista Díkaion*, 21 (2), 357-384.
- Bas-Peña, E., Ferre Jaén, E. y Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19073>
- Bonilla, V. (2002). Diversidad, retos para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Educaré*, 89-96. <https://doi.org/10.15359/ree.2002-2.7>
- Buquet, A., Mingo A. y Moreno H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108.
- Bustamante T., W. (2005). Invisibles en Antioquia. Una arqueología de los discursos para una historia de la homosexualidad. *Chile Cyber Humanitatis* (35), 1-23.
- Calle H., y Hernández J. M. (agosto de 2018). Universidades se rajaron resolviendo el acoso sexual. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidades-se-rajaron-resolviendo-el-acoso-sexual-articulo-823794>
- Fandiño, B., Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Revista Advocatus*, 11(23), 49-57.
- Godoy P., L. (2014). Hacia una posible epistemología de las diferencias en contextos educativos. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), 35-59.
- Gómez, Á. (2009). El sistema sexo/género y la etnicidad, sexualidades digitales y analógicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 675-710.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, (351), 337-359.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Recuperado de: <http://www.codajic.org/node/2088>
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Revista Estudios Sociológicos*, 35 (105). doi: 10.24201/es.2017v35n105.1434
- Rico, N. (1996). Violencia de género: un problema de derechos humanos. *Serie Mujer y Desarrollo*, (16), 3-53. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5855/59600674_es.pdf

Capítulo 2.

Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas

Elizabeth Moreno-Gómez

Resumen

En este capítulo se realiza el estudio de la categoría de género, con el objetivo de desarrollar un análisis descriptivo de la violencia de género en el contexto educativo, y conocer acerca de este fenómeno, sus manifestaciones, las características de su desarrollo, las personas que la ejercen, situaciones en las que se presenta, así como las víctimas de dicho proceso. Se desglosan algunos indicadores comunes para determinar la violencia de género y se muestran estudios de Latinoamérica donde se analiza este fenómeno en la educación superior. Por último, se realiza un análisis epistemológico desde una perspectiva pedagógica que permite conocer, divulgar, promover y transformar este tipo de escenarios que obstaculizan el objetivo de la educación, el cual de manera fundamental es el desarrollo de saberes y competencias que contribuyen en la formación personal y profesional.

Palabras clave: educación superior, género, violencia de género, pedagogía del cuidado, otredad.

Abstract

This section shows the analysis of the gender category, which was part of a study in a project in higher education that look to descriptive analysis in the educational context about gender violence. The main intention was to know of this phenomenon, the manifestations it had, the characteristics of its development, the people who realize it, as well as the victims of that events. In addition, the text identifies indicators for determining gender violence and recovers some studies in Latin America that analyzed this phenomenon in higher education. Finally, an epistemological analysis is carried out from a pedagogical perspective that allows knowing, exposing, promoting and

transforming these types of scenarios that block in all most of cases the aim of education, which should be key way development of knowledge and competences that contribute to personal and professional training. It besides exhibits main manners of founding gender violence in higher education, characteristics and situations in where it happened, at the end some survival mechanisms of victims that had adjusted to those situations.

Keywords: Higher education, gender, gender violence, care pedagogy, otherness.

Perfil del autor/Author's profile

Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia. Magíster en Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Investigadora docente de la Unidad de Educación del Departamento de Investigaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO en Vicerrectoría Regional Bogotá Sur.

Dirección electrónica: elizabeth.moreno@uniminuto.edu.co

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

Moreno-Gómez, E. (2020). Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 35 -55). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

CHICAGO

Moreno-Gómez, Elizabeth. "Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 35 -55). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020

MLA

Moreno-Gómez, Elizabeth. "Violencia de género en educación superior: descripción del fenómeno, algunos casos y expectativas pedagógicas". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 35 -55). Impreso.

Análisis descriptivo del tema

Definiciones y argumentos sobre el concepto de género

En primer lugar, se entenderá el sentido de género como un elemento fundamental interno de todo ser humano que se basa en el proceso de desarrollar un autoconcepto de sí mismo y que establece nuevas diferencias sociales y culturales (Bermeosolo, 2010), esto como oposición a lo que establece el género desde lo lingüístico con únicamente tres posibilidades: femenino, masculino y neutro, y se respalda con lo definido en el sistema biológico, el cual establece el sistema sexo/género solo en dos posibilidades: femenino y masculino. Las disyuntivas que se exponen se manifiestan en una sociedad tradicional como la colombiana y ponen como desafío un análisis de argumentos, hechos, fenómenos y la creación de puntos de vista renovados, que incluyan maneras de reconocer, interpretar, aceptar la diversidad de los géneros dentro de un sistema educativo, político, social y cultural, como lo pone de manifiesto un estudio, "El re-conocimiento de la otredad. Narrativas sobre orientación sexual en estudiantes de licenciaturas en universidades del sur de Bogotá", realizado en tres universidades privadas del sur de Bogotá.

Uno de los procesos que se da en el contexto educativo, es el de socialización, el cual perdura durante las etapas de la vida y consiste en aceptar las pautas de comportamiento social y adaptarse a ellas (Comellas y Lojo, 2015). Los saberes y sentires frente al otro generan mecanismos de socialización que por lo regular son reconocidos como estigmatizaciones frente a lo que resulta diferente. Las relaciones que se presentan entre los seres humanos pueden analizarse desde diferentes ámbitos de diferencia como raza, género, sexo, cultura, economía y política. En América Latina, la diversidad de género es un criterio de reconocimiento que se establece en la sociedad y la cultura. Goffman (1970), estableció tres tipos de estigmas que se utilizan para determinar la otredad: abominaciones del cuerpo, defectos del carácter del individuo y los tribales de la raza, la nación y la religión. A partir de sus ya clásicos estudios, se empezó a considerar que la otredad no era solo el mundo del otro sino una posibilidad de reconocer lo común dentro del universo humano.

En el ámbito de la educación universitaria, el sistema también aparece relacionado con los criterios por los cuales se postulan y divulgan perfiles de egresados. El mito supone que hasta ciertos programas de formación profesional tienen que ver con el sexo y su organización en el imaginario colectivo.

Es el caso representativo de las licenciaturas en pedagogía infantil o educación inicial, se advierte que el mayor número de estudiantes son mujeres, tal como en tiempos recientes acontece lo contrario en las facultades de ingeniería. Esto fue resultado de un proceso de participación de las mujeres en el ámbito laboral y educativo en el siglo XX, ya que permitió modificar las relaciones de género, dando la oportunidad a las mujeres de encontrar nuevos espacios en los entornos educativo y laboral en escuelas industriales, técnicas y comerciales (MEN, 2016).

Con el ingreso de las mujeres a la educación superior en el año 1935, su porcentaje de participación solo alcanza el 2 %. Con respecto al desarrollo laboral de ellas se les fue permitido inicialmente trabajos de oficios de baja y mediana calificación en el área de salud y educación, hecho que históricamente marcó la tendencia en los roles y estereotipos de género.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) ha dado a conocer que en Bogotá se encuentra el 40 % de las instituciones de educación superior, con una tasa de cobertura del 51 % en el 2004 para la población de 18 a 24 años de edad, en contraste con Santander, el cual tiene una cobertura del 28.6 %; lo cual, según el documento Enfoque e identidad de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva es una muestra de desigualdad social de acceso a oportunidades educativas. Así mismo, en un estudio realizado por el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y la Organización Mundial de la Salud (OMS) se conocieron cifras escalofriantes en términos de educación e igualdad de género. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2018 publica que en América Latina y el Caribe hay 132 mujeres que viven en pobreza extrema por cada 100 hombres, unos 15 millones de niñas en edad escolar nunca tendrán la oportunidad de aprender a leer o escribir en la escuela primaria; en comparación con 10 millones de niños, en 18 países, los esposos pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen; en 39 países, las hijas y los hijos no tienen los mismos derechos hereditarios y 49 países carecen de leyes que protejan a las mujeres de la violencia en el hogar; el 19 % de las mujeres y niñas de entre 15 y 49 años de edad ha experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja en los últimos 12 meses; a nivel mundial, 750 millones de mujeres y niñas se han casado antes de cumplir los 18 años de edad y al menos 200 millones de mujeres y niñas de 30 países distintos han sufrido mutilación genital femenina. (ONU, 2018). Sin lugar a duda, encontrar estas cifras hace ver que vivimos en una sociedad que tiene privilegios para unos sujetos y exclusión para otros.

La educación superior es también un escenario para los fenómenos determinados por el género, es el caso de la discriminación sexual, la intolerancia, el abuso, la exclusión y otros fenómenos que desconocen y violentan a los otros durante su permanencia en las instituciones educativas. Estas son instancias que ameritan una investigación que facilite la intervención de la institución en la prevención y tratamiento de las consecuencias que ello suponga. Aquellas se enmarcan en una tensión que los principales teóricos establecen entre dos polos opuestos: la identidad y la diferencia. "El término diferencia, en el contexto educacional, no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término diversidad" (Godoy, 2014, p. 40). Así pues, el problema de la discriminación sería solo una de las manifestaciones de dicha tensión en la diferencia de género. Para ser

comprendido debe situarse contextualmente, y lamentablemente es una realidad que en América Latina se hace evidente de forma constante y aceptada lo que hace en la mayoría de los casos, realizar un cambio en el fondo de los mecanismos “naturales” de socialización en el desarrollo de diferentes ámbitos.

Otra perspectiva teórica es la que considera el fenómeno como parte de un trabajo de construcción de una escuela democrática; mientras persistan los casos de discriminación sexual en la universidad no puede entenderse esta como el ámbito natural de la producción del conocimiento. La idea central de este planteamiento es que el asunto tiene elementos que lo convierten en un tema político, de estructuras de poder en el que la censura de lo otro es una discriminación generada a partir de la autoridad de una casta sexual. En esta propuesta, la víctima de la exclusión es la que encarna lo distinto y debe tratarse de manera especial; por eso, la escuela debería incluir a las personas y las tareas de los psicólogos, los médicos y los psicopedagogos. La idea es que lo diferente es una patología y como tal debe tratarse, aspecto que no debería ser llevado de esa manera.

Un tercer enfoque argumentativo es el que propone entender la cuestión desde el punto de vista histórico. Para este, los antecedentes del problema habría que buscarlos en la Edad Media europea, tiempo en el que la primera manifestación de la discriminación sería la exclusión de las mujeres de la esfera del conocimiento. En Occidente, literalmente, se lanzó a las mujeres del trabajo intelectual en los centros del saber, abadías, bibliotecas y universidades, generando una división sexual del trabajo (Buquet, Mingo y Moreno, 2018) a partir de un discurso teológico que posteriormente se transformaría en un discurso modernista y, finalmente, en uno sexista, imperante hasta hoy y legitimado por los relatos de la modernidad y el capitalismo. En ese contexto cobraría relevancia la distinción natural de los sexos, propuesta por la religión y enfatizada por la idea de la supremacía varonil.

Una cuarta óptica argumentativa plantearía que el problema sería el resultante de la disyunción palpable entre el conocimiento científico y el humanista, común en las universidades de todas las regiones. Esta perspectiva señala que, dado el problema, correspondería a las instituciones, a través de su visión de la responsabilidad social, implementar las políticas de igualdad de género. Ya que la tradición del conocimiento científico es unívoca y aspira a lo universal, el conocimiento humanista es la base para reformular los principios de convivencia entre todos los integrantes de la comunidad académica.

En este sentido, como lo plantearon Carretero y Nolasco en el 2016, la cuestión es analizar si la formación del profesorado es suficiente para afrontar este tipo de situaciones y si es necesario un ajuste en los planes de estudio en formación continua o complementaria del profesorado o si es mejor dejar este tema de manejo individual en los docentes que dedican su vida a la enseñanza. Así mismo, mencionan la importancia de establecer cuáles son las creencias y actitudes desde las que se ejerce un rol en la educación por y para la igualdad.

En el contexto educativo se producen y reproducen situaciones que determinan las personas que allí se encuentran. La violencia de género definida como un hecho social de componente teórico y práctico se encuentra “vinculada a contextos y realidades que afectan a las per-

sonas ante distintas situaciones, incluidas las de desigualdad y discriminación” (Bas-Peña, Ferre y Maurandi-López, 2017, p. 63). Es el caso de los fenómenos de discriminación y exclusión, los cuales deberían contemplar principios humanísticos asociados a otras perspectivas que permitan erradicar las prácticas sociales y culturales tradicionales de carácter hostil, excluyente y cargado de prejuicios que dan un sentido negativo, lo que no permite el avance satisfactorio de la formación académica, social y cultural en el ámbito educativo. Esto por desconocimiento del tema y falta de liderazgo en estos aspectos de la educación superior.

En América Latina, como en otras regiones, la discriminación y la intolerancia han figurado siempre como protagonistas en la vida social, cultural y académica de los pueblos. La violencia contra el otro no es un hallazgo nuevo sino una práctica milenaria, reiterativa y cotidiana. Por lo tanto, en los apartados que se encuentran a continuación se propone mostrar que no solo la discriminación es un factor contraproducente en la diferencia de los géneros, existen otros que se dan de igual manera o han emergido como nuevos en el ámbito universitario.

Análisis del concepto de violencia de género

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el concepto de violencia hace referencia a un conjunto de hechos que tiene un ejercicio de poder y dominación dirigido de manera intencional con el fin de causar daño, infligir dolor físico y/o moral (Franco, 2014). Esta organización plantea dividir la violencia en tres tipologías y sus características, que se muestran en la tabla 2.1 (Franco, 2014). Se encuentra inmersa en las relaciones sociales patriarcales y tradicionales, donde el sujeto dominante en la mayoría de los casos corresponde al masculino, y se fundamenta en un mecanismo de segregación que subordina a otro sujeto que es distinto. En este sentido, San Segundo y Codina-Canet (2019), establecen que corresponde a toda relación antípoda de igualdad, reciprocidad, respeto y convivencia en la diversidad, su concepto refiere a “todo ataque material y simbólico que afecta a la libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física de las mujeres” (p. 29).

Tabla 2.1. Categorías de violencia de género según la OMS

Violencia autoinfligida	Violencia interpersonal	Violencia colectiva
Comportamiento suicida	Familia o pareja (menores, pareja, adulto mayor)	Social Política
autolesiones	Comunidad (extraños, conocidos)	Económica

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Franco, 2014.

Estas tres categorías tienen manifestaciones específicas –naturaleza de la violencia–, en el caso de la violencia autoinfligida puede darse a través de mecanismos físicos y psíquicos. Es un problema grave de salud y es una de las principales causas de muerte en América Latina y el Caribe, se considera que con mayor probabilidad los jóvenes varones manifiestan comportamientos suicidas (OMS, 2015).

Por otro lado, en la violencia interpersonal y colectiva sus mecanismos pueden ser de todas sus maneras posibles: física, sexual, psíquica y de privaciones o descuido. Los factores que

se deben tener en cuenta para la comprensión de la violencia son las contradicciones, los conflictos, las situaciones de desigualdad y pobreza. Lo preocupante del asunto es que para la mujer se ha encontrado todos estos tipos de violencia cuando el derecho de participación y sus derechos son exigidos.

Inicialmente, se expondrá, en síntesis, los términos que lo refieren y sus delimitaciones. Cuando se habla del concepto de violencia, se matiza bajo diferentes situaciones con intencionalidades dirigidas y justificadas, como es el caso del concepto de agresión. Debido a esta confusa delimitación, se hace necesario mostrar algunas de sus principales características y tener claridad en la definición de términos, y de esta manera, poder abordarlo y analizarlo de una mejor forma.

Según Fernández, Revilla y Domínguez (2015), violencia es un concepto que supone una duración en el ejercicio del poder, se orienta hacia la coerción –represión– o coacción –poder legítimo del derecho para imponer el cumplimiento de sus principios y normas–. Está relacionada con las normas sociales y legales que la pueden calificar como legítima o ilegítima. Las situaciones violentas sí tienen una regulación que son identificadas y aceptadas socialmente. Se vincula directamente al uso del poder político y social que se tiene para dominar y determinar las dinámicas. Así mismo, el término de agresión refiere a un comportamiento o una conducta que se realiza a través de hechos de forma puntual en el tiempo; la persona a quien se dirige presupone un daño y se realiza de forma explícita a través de lo físico, lo psicológico o lo social. En algunos casos, se muestra como rebelión, se manifiesta como ir en contra de las normas y se vincula directamente al uso de la fuerza. La agresión puede ser considerada la respuesta a un estímulo; hay una utilización intencional de esfuerzo para defenderse o para hacer mal a otro.

A pesar de que las connotaciones de agresión y violencia son diferentes solo cuando se dan en una legítima defensa; son concordantes y deberían ser aceptadas. No obstante, cuando las adjetivaciones de los conceptos se plantean hacia la temática de género resulta un escenario trágico e intolerante; estas son violencia de género y agresión verbal física, social y psicológica, dirigidas en la mayoría de los casos hacia las mujeres, aunque también incluyen otras personas con identidades sexuales diversas, a las cuales por su reconocimiento dentro de la sociedad se les vulneran sus derechos y agreden de forma indiscriminada. Es por esta razón que, en el siguiente apartado se muestra el concepto de violencia de género y cómo de este surge una serie de cuestionamientos y análisis que son importantes de realizar para la sociedad a la cual se enfrenta el área de educación en el siglo XXI.

La violencia de género se puede considerar una categoría que subyace del concepto de género, la conceptualización y desarrollo de esta categoría resulta de vital importancia ya que permite realizar un análisis del fenómeno en diferentes ámbitos sociales. Como dice Legarde (2013), la violencia de género no es un hecho social neutro; se define como un fenómeno histórico, específico y su fundamento tiene organizaciones sociales patriarcales, cuyo único fin es la dominación de género. Estos hechos de violencia se dan principalmente hacia la mujer y se manifiestan de diferentes maneras las cuales de forma general, "incentivan una afecti-

vidad que combina el horror y el placer de la violencia, en relación con una mítica específica: sus discursos e imágenes corresponden con las ideologías sexistas, machistas y misóginas que enmarcan” (Legarde, 2013, p. 342). Esta desventaja en cuanto a las maneras de reconocerse y ejercer su derecho como ciudadanas, sin lugar a duda, genera un condicionamiento y, de forma consecuente, crea experiencias traumáticas y no incluyentes.

Así mismo, se ha encontrado que las manifestaciones de violencia de género no se instauran en un único sujeto: las mujeres; se aplica, mimetiza y crece en el ámbito social, cultural y político hacia la desigualdad en la existencia del diferente; puede reconocerse en la diversidad de los géneros y las sexualidades, que incluyen a lesbianas, gais, bisexuales, transexuales y *queer* (LGBTIQ). Su reconocimiento ha sido de manera arbitraria, desconociendo sus derechos, lo que ponen de manifiesto la necesidad de estudiar las nuevas maneras de concebirse dentro de contextos sociales específicamente en el ámbito educativo. Es una realidad que no se puede evitar afrontar y suscita gran conmoción en su reconocimiento en inclusión en diferentes ámbitos sociales ya que está en contradicción biológica y cultural, en donde bajo diferentes contextos algunas personas desconocen la manera de aceptar, asimilar e interactuar de otras y otros. Para ello, se puede recurrir al feminismo de la diferencia, el cual explica la diferencia de comportamiento de hombres y mujeres, así como las distintas necesidades de unos y otras (Subirats, Pérez y Canales, 2013).

Este apartado se enfoca en poner de manifiesto la violencia de género únicamente dentro del contexto de la educación universitaria, el cual se ha establecido como uno de los escenarios de discriminación y exclusión para las mujeres; sin embargo, la apertura de la escuela mixta en el siglo XX fue un primer paso para el reconocimiento de la igualdad educativa de los géneros (Subirats, Pérez y Canales, 2013). Pero, a pesar de la existencia de igualdad de oportunidades, subyacen fenómenos que dan a conocer esquemas culturales androcéntricos donde hay una diferenciación marcada de roles y jerarquías que se transmiten de forma consciente o inconsciente por parte de los y las diferentes actores en las instituciones de educación superior, que así mismo se pueden hallar como oportunidades de transformación social y cultural.

Es así como, se hace necesario desarrollar investigaciones que encaminen a detectar y reconocer los mecanismos de violencia y discriminación. Esto coloca de manifiesto que, en la mayoría de los casos, el sistema educativo sigue siendo uno de los centros de cultura androcéntrica que no estimula la igualdad de desempeños y oportunidades; todo lo contrario, crea prejuicios, lo que produce para las mujeres dificultades para reconocerse como sujetos de derecho en la educación, desde su relación como estudiantes hasta el hecho de ser parte del equipo administrativo.

Según el reporte estadístico en “Sala situacional Mujeres víctimas de violencia de género”, publicado en 2018 por el Ministerio de Salud y Protección Social del gobierno de Colombia, los territorios que presentan mayores casos de este tipo de violencia son Antioquia con 13.699 casos, seguido por el Valle con 12.569 casos y Bogotá con 7.694 casos, cifras que confirman una situación alarmante que requiere de movilización social, política y educativa que

permita las transformaciones necesarias para evitar este tipo hechos violentos. En relación a lo que sucede en violencia de género, en educación superior se conoce que universidades como la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas y Universidad de Nariño establecieron protocolos metodológicos de diagnóstico basados en violencia de género y, de acuerdo a lo ordenado por el MEN, han implementado metodologías y mecanismos de prevención y alfabetización en políticas de equidad de género. En este sentido, se hace necesaria la elaboración de reportes claros y precisos que evidencien la aplicación de dichos protocolos de detección de violencia de género.

En primer lugar, la importancia de hablar de violencia de género en educación superior radica en que es un escenario de crecimiento social donde se establecen relaciones interpersonales, pero donde también se desfavorecen y afectan valores éticos como la autonomía, el respeto, la solidaridad, la libertad, la equidad, la justicia, etc. (Comellas y Lojo, 2015), las cuales son características fundamentales para un sistema educativo democrático, incluyente y significativo en la formación de profesionales universitarios. Para ello, en la universidad se han establecido mecanismos de respuesta a este fenómeno, que se pueden identificar a través de tres maneras: pautas, normas y acuerdos, los cuales en su mayoría son utilizados por los hombres para tener el poder de dominación, pues resulta como principio fundamental tener una comunicación unilateral con fin de segregar y subordinar.

En segundo lugar, el contexto de la educación superior es uno de los espacios donde se dan procesos de socialización, esto quiere decir que allí surgen las maneras en que se transmiten gradualmente los significados de las normas, los aspectos significativos de la realidad que lo rodea, para conseguir su interiorización y poder convertir a una persona en miembro de una sociedad (Comellas y Lojo, 2015). Esto implica que las universidades deben educar para favorecer los procesos de socialización y construcción de nuevos significados, es así como Comellas y Lojo (2015) establecen que:

En este espacio social de la clase alumnado aprende un conjunto de significados que van construyendo su identidad, comprende límites del propio espacio, los espacios de cada persona, los deseos compartidos y las necesidades individuales y colectivas; aprende significados, la importancia y las repercusiones de las relaciones, a saber esperar, aceptar criterios y pautas de relación que propone el centro de comprender y responder con madurez las demandas de las personas adultas y del propio grupo. (p. 51).

Esta serie de factores que podrían condicionar las relaciones individuales, sociales, académicos o culturales en la educación superior son objeto de uso para ejercer la violencia en las diferentes situaciones educativas, lo que implicaría una serie de trampas y tropiezos que tergiversan una socialización idónea durante la formación universitaria.

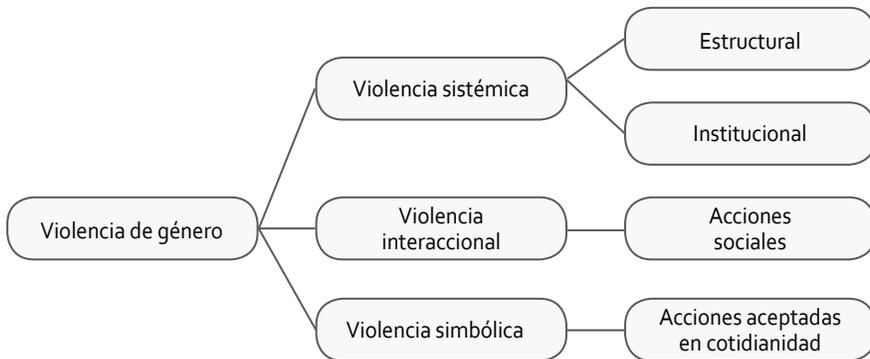
Para contrarrestar la serie de eventos desafortunados que allí se podrían presentar, es necesario proponer modelos positivos acordes a la realidad del contexto educativo que fortalezcan la identidad propia a través de la autonomía, el respeto y la solidaridad, de tal manera que se evite a toda costa la oportunidad de violencia no solamente hacia la mujer, esto in-

cluye a hombres, así como aquellas personas que pertenecen al movimiento LGBTQ. Por último, si es la violencia de género una situación de hecho establecida como cotidiana, las instituciones de educación superior debe tener dentro de su propuesta pedagógica las maneras de mitigar la trascendencia de este fenómeno y proponer alternativas que contrarresten los efectos secundarios que podría tener en los diferentes casos.

Violencia de género en educación superior

La violencia en la educación es un tema amplio que puede abordarse desde muchos microescenarios en la educación superior, puede presentarse con muchos sujetos allí implicados y en diferentes direcciones con diversos sentidos y maneras. Sin embargo, para efectos de análisis de complejidad Fernández, Revilla y Domínguez (2015) plantean que pueden existir tres tipos de violencia en el ámbito educativo los cuales se muestra en la figura 2.1.

Figura 2.1. Tipos de violencia de género en educación superior



Fuente: elaboración propia.

La violencia sistémica se considera estructural y sistémica, es hallada de forma intencional en el modelo pedagógico y se caracteriza porque hace parte de un patrimonio institucional visible y legítimo, de cumplimiento obligatorio dentro del contexto. Se puede decir que se encuentra de forma implícita o explícita en el modelo pedagógico y se relaciona con la imposición, disciplina o control, la cual debe ser interiorizada y aceptada de manera universal. Pone de manifiesto la desigualdad social y crea hechos de poder. Algunos ejemplos de este tipo de violencia corresponderían a la exclusión por género a estudiar un determinado programa académico, restringir la performatividad del género en los diferentes escenarios y determinar políticas de creencias socialmente aceptadas dentro y fuera del contexto.

Por otra parte, la violencia legitimada y por cultura reconocida es la voz literaria bajo la cual se rigen los libros de textos muestra una cultura caracterizada por el androcentrismo, el silencio y la ausencia de figuras femeninas y elementos característicos de la cultura de las mujeres (Subirats, Pérez y Canales, 2013). También se da a conocer por el machismo implícito y explícito que tiene el saber científico, el cual es reproducido en el sistema educativo a través de diferentes mecanismos. Por ejemplo, el estudio de las ciencias fue reconocido exclusivamente

para sujetos masculinos donde estos representaban lo universal y único, lo que no permitió la distinción o identificación de sujetos diferentes en el campo científico. Esto causó que la mujer fuera invisibilizada en diferentes hechos en los cuales también fue partícipe, afectando negativamente el reconocimiento de los trabajos realizados.

La violencia de currículo explícito es considerada como el desconocimiento relativo a la esfera del cuidado, uso de ejemplos procedentes de actividades de los hombres. Resultados esperados en la evaluación y mayor reconocimiento e importancia a los hombres que a las mujeres.

Mientras, la violencia en el currículo oculto se caracteriza por el uso del lenguaje, el cual se ha encontrado que tiene total sentido androcéntrico, allí persiste la ambigüedad y genera un escenario de exclusión/inclusión. El lenguaje es mecanismo de dominación de género, donde también da lugar a generar a los estudiantes mayor atención, estímulo, permisividad, control y de posición activa, mientras que para las estudiantes reciben una posición más pasiva y retraída, producto de una mayor inseguridad vinculada a la percepción de no ser las destinatarias principales de la educación (Subirats, Pérez y Canales, 2013). Por último, en lo correspondiente al espacio, se hace referencia principalmente al uso de estereotipos, los cuales son consolidados como típicos o comunes y son aceptables según el género, se establecen como naturales y se relacionan con la parte gestual, corporal, verbal y de afectividad en el contexto. En cuanto a la evaluación, se establece como prioritaria y de mayor valor a las provenientes de las producciones masculinas que femeninas.

La violencia interaccional se puede considerar como aquella que se pone de manifiesto en las interacciones sociales presentes del hecho educativo, su fin último es socializar a lo cual Fernández, Revilla y Domínguez (2015) establecieron que:

La socialización implica un cierto hecho de conformidad, de aceptación obligada y acrítica de las premisas que rigen la interacción social en un contexto dado. El individuo debe responder a lo que la sociedad le exige de él o ella, si bien este conformismo es compatible con la posibilidad de realización y de iniciativa personal. (p. 60).

Este tipo de violencia –interaccional– puede ser a nivel de estudiantes, profesores y administrativos con sus posibles encuentros durante el ámbito universitario, su forma de manifestarse como violencia física, verbal y castigos injustificados y su origen viene del reconocimiento que hay hacia el otro y la defensa a una aparente amenaza por no ser iguales en algunos aspectos. En el ámbito educativo, la mujer como estudiante o en efecto como trabajadora, ha sido una víctima de violencia de género ya que las relaciones sociales son basadas en una lucha de poderes, donde la dominación es exclusiva del patriarcado; en este ámbito se ha generado una desigualdad de participaciones y roles, lo cual hace necesario replantear las actuaciones en el contexto educativo.

En relación al profesorado la violencia se puede reconocer en la distribución de tareas y asociación de las figuras masculinas con cargos jerárquicamente importantes, evidenciado en el nombramiento de cargos en las instituciones universitarias¹.

El último tipo de violencia que se puede hallar es la violencia simbólica, una manifestación de poder autodestructiva que pasa por inadvertida y cotidiana y en la mayoría de los casos busca atacar la autoestima de la mujer a través de las críticas, la ridiculiza, corrige, anula e ignora su presencia y sus opiniones; además utiliza otros hechos los cuales su único fin es desvalorizar totalmente sus capacidades (Franco, 2014). Por lo tanto, este tipo de violencia se convierte en un mecanismo social de construcción de representaciones simbólicas de normas o reglas acerca de la realidad, las cuales han sido transmitidas en generaciones a través de un aprendizaje sociocultural; es así como, se establecieron estereotipos los cuales hacen referencia a un conjunto de ideas determinadas por un patrón cultural; corresponden a generalizaciones que se hacen con respecto a una categoría social, pertenecen al imaginario colectivo incuestionable, objetivo y de tal trascendencia que determina la estructura de una sociedad. Dentro de la categoría de violencia simbólica los estereotipos constituyen una manera de generar violencia, ya que no permite el desarrollo o descubrimiento y expresión de características propias del ser humano.

La violencia simbólica se constituye principalmente como una manera de clasificar y generar estereotipos de los géneros reconocidos como femenino y masculino a través de códigos lingüísticos y simbólicos, los cuales conceden un rol dominante y subordinado y no permite tener una equidad e igualdad de condiciones sociales. La persona sobre la cual se ejerce este tipo de violencia, la víctima, tiene un rol de sumisión, resignación y autonegación, desvaneciendo así su autonomía. En concordancia con lo dicho anteriormente, Bourdieu (2000) establece que, "la violencia simbólica se instituye por medio de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador" (p. 34), esto a través de una circunstancia social educativa que este autor también menciona, "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (p. 34). En conclusión, la cuestión que aquí se plantea es que las instituciones educativas de carácter universitario, son un eje central de liberación y reconocimiento de nuevas representaciones de la realidad, en las cuales, de manera implícita o explícita, las dinámicas que allí sean permitidas o no van a marcar los hechos de violencia que se pueden generar en el interior de la institución.

Por último, dentro de la violencia simbólica se puede encontrar que otra manera de manifestarse es a través del sexismo, el cual representa un fenómeno cotidiano culturalmente aceptado que tipifica los roles y genera condicionamientos, metáforas, creencias y suposiciones acerca del comportamiento que deben tener tanto los hombres como las mujeres, según su género. Esto podría ser una de las formas de mayor riesgo de afectación para la víctima, en

¹ En España durante los últimos años se pone de manifiesto que el porcentaje de mujeres que ocupan cátedras universitarias es del orden de un 15% aproximadamente, mientras que el porcentaje de varones es del 85%. (Subirats, Pérez y Canales, 2013, p. 213).

alguno de los casos generando traumatismo de tipo psicológico que no permite un desarrollo de habilidades y capacidades con éxito desde los diferentes campos.

Es amplio abordar el tema de violencia de género en educación superior, sin embargo, en la que nos centraremos es en aquella que se haga presente en estudiantes y profesores. Cuando se habla de violencia de género en estudiantes universitarios podemos referir que la población que la ejerce se encuentra en una etapa juvenil en la cual la forma de presentarse es principalmente mediante su identidad y reconocimiento igualitario del otro (Fernández-Herrería y López-López, 2014). En cualquiera de los casos, la respuesta en forma de violencia en el ámbito educativo hace caso al miedo o amenaza de perder la identidad dentro del contexto. Para abordar este tema se hace importante mencionar que en el ámbito educativo se pueden presentar diferentes maneras de violencia, así como aquellos agentes que la realizan y ejercen.

Por otro lado, la Ley 1257, por la cual se plantean las disposiciones generales en Colombia en cuanto a violencia en contra de las mujeres, representa otra manera de establecer los hechos de violencia en contra de las mismas.

Tabla 2.2. Tipos de violencia de género planteado por el Gobierno de Colombia

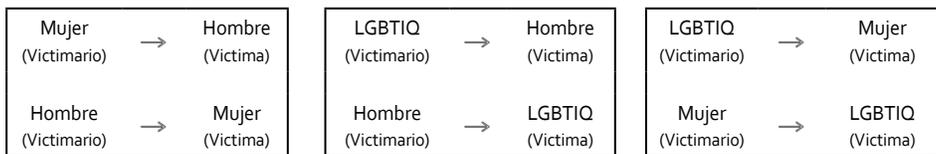
Tipo de violencia	Características	Consecuencias (Gracia y Gil Lacruz, 2016)
Violencia sexual	Se relaciona con la seguridad de las mujeres y es el acoso sexual que se presenta en profesores con alumnas, alumnas con alumnos, alumnas con alumnas y entre profesores. "Es todo hecho de índole sexual que incluye la observación y la exhibición a través de la intimidación". (Comellas y Lojo, 2015)	Tiene en la mujer, consecuencias como trastornos ginecológicos, esterilidad, enfermedad inflamatoria pélvica, complicaciones de embarazo, aborto espontáneo, disfunción sexual, enfermedades de transmisión sexual, incluido el sida, y embarazos no deseados.
Violencia física	Es la que se dirige a una persona para ocasionar una lesión o daño	Se puede constatar a través de lesiones corporales, moratones, síndrome de dolor crónico, obtención de discapacidad, fibromialgia, trastornos gastrointestinales, daños oculares, daños irreversibles de las condiciones físicas.
Violencia verbal	Es la que se dice a través del insulto, la burla, descalificación o busca desacreditar al otro.	Se asocia con las consecuencias que puede presentar la violencia psicológica.
Violencia psicológica	Es la que tiene por finalidad producir en la otra o el otro una desvalorización y una lesión de la autoestima.	Corresponde también a las conductuales y se encuentra: consumo de tabaco, alcohol y drogas, depresión y ansiedad, trastornos de alimentación y sueño, sentimiento de vergüenza y culpa, fobias y trastornos de pánico, inactividad física, falta de autoestima, trastorno de estrés postraumático, trastornos psicomáticos, comportamiento suicida y autolesiones, prácticas sexuales de riesgo.

Fuente: elaboración propia.

Aunque se rescata desde lo judicial el intento de protección en las mujeres, es claro que el hecho de violencia de género en el ámbito educativo corresponde a este tipo de manifestaciones, pero que a su vez, pueden ser el resultado de una violencia que se encuentra implícita en el desarrollo de las relaciones que se dan en el ámbito educativo de manera compleja. En lo que respecta a las diferentes maneras de abordar el concepto de violencia en educación superior, se considera que los tipos de violencia anteriormente expuestas son el resultado de una cultura patriarcal que crece, permanece y permea en este ámbito social, que subyace de sistemas complejos de carácter histórico y cultural.

Por otro lado, las personas que se encuentran en este tipo de dinámicas sociales de violencia de género, pueden desenvolverse en dos roles principalmente: víctimas y agresores, los cuales son reconocibles como victimarios de un sistema cultural de tipo tradicional y ambiguo, que se desarrolló desconociendo otras maneras de sentir y existir en el mundo. En la figura 2.2 se muestran las posibles direcciones en las que se da la violencia de género en educación superior.

Figura 2.2. Víctimas y victimarios en violencia de género



Fuente: elaboración propia.

Es así como dentro del ámbito educativo se pueden encontrar, en un sistema dual, los diferentes agentes activos en el quehacer educativo, lo cual pueden generar una multitud de consecuencias sobre el sistema educativo, evidenciado a través de las reglas, normas y pautas que se establezcan en su modelo pedagógico, la didáctica y las dinámicas relaciones en los diferentes sujetos y sujetas que allí se encuentran. De los estudios realizados se ha encontrado que los principales agresores son los hombres y es un factor determinante la condición de poder que tienen los y las sujetas (Zamudio-Sánchez, Andrade-Barrera, Arana-Ovalle y Alvarado-Segura, 2017).

Todos estos hechos que se manifiestan en la cotidianidad son un desafío para la actuación de las mujeres, ya que se convierte en un ambiente hostil y de rechazo de su labor dentro del contexto. Sin embargo, el establecer el derecho a la educación sobre las mujeres y encontrarse en un mismo nivel educativo, encamina a desarrollar las revoluciones necesarias para ejercer por derecho lo que se les fue ignorado y discriminado por años. Es esta la oportunidad de desarrollar las capacidades que allí se exigen y manifestar desde todos los ámbitos las habilidades de las mujeres sin estereotipo y sexismo alguno, lo que sería una forma de replantear y dar el lugar que se merece a lo femenino.

Indicadores de violencia de género

Los indicadores que se expondrán pueden ser considerados como los más importantes para el contexto educativo y corresponden a aquellos que se deben intervenir, explorar, conocer,

contrarrestar y transformar; de tal manera que se obtengan mejores maneras de habitar y reconocer el contexto universitario. Al final, se encuentran preguntas orientadoras que podrían ser importantes a la hora de estudiar el indicador.

1. Sexismo y estereotipos de género –discriminación, rechazo, intolerancia–, es una subcategoría que subordina a una persona por el tipo de género con el cual se siente identificado, hace relación al menosprecio que puede tener una persona y se puede identificar a través de la conducta en el entorno e identificación de roles (Zamudio *et al.*, 2017). El sexismo tiene como connotación a un conjunto de prejuicios que se fundamentan en la representación social de hombres y mujeres (Carretero y Nolasco, 2016); es un sesgo que se hace de manera automática y destructiva frente al género, se desarrolla generalmente bajo expresiones tradicionales, actuaciones que se deben entender como obvias, mensajes cargados de significados con valoraciones negativas, entre los más notorios y frecuentes. Todos ellos son significaciones ambiguas, contraproducentes e inadecuadas que dan un valor de jerarquía y poder a un único sujeto.
2. *Bullying*, conocido comúnmente también como matoneo, es un tipo de violencia de poder que se ejerce entre personas que se encuentran bajo un rango o estatus igualitario, pero que poseen diferencias físicas, psicológicas y de habilidades sociales lo suficientemente significativas para hablar de jerarquización de tipo informal. A nivel educativo, las expresiones se realizan de forma directa a través de agresiones verbales –insultos y mofas–, agresiones físicas –golpes, patadas, empujones– e incluso hasta daño a bienes materiales de la víctima (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015).
3. Acoso/abuso sexual, paradójicamente se da en la mayoría de los casos entre personas cercanas como familiares y amigos. Tienen diferentes niveles de gravedad, esto puede incluir desde ser tocado, abrazado o besado, ser objeto de miradas obscenas, invitaciones o insinuaciones inapropiadas, intromisión en cuestiones privadas, comentarios insultantes sobre apariencia física, publicación de fotos, etc. (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015). Se ejecuta de manera hostil y genera una imposición desmesurada de poder.

Según el estudio realizado por Zamudio *et al.* (2017), a través de la aplicación de un cuestionario a estudiantes universitarios, se encontró que los agresores habían sido hombres, mientras, quienes habían sido víctimas de agresión con mayor frecuencia, eran mujeres.

El acoso se encuentra dentro de la violencia sexual y según Fernández, Revilla y Domínguez (2015), “se alude a una situación crónica en la que la agresión se produce de forma repetida y continua y en la cual la vulnerabilidad de la víctima es aprovechada por el acosador para obtener sus fines” (p. 97). Según estos autores, se puede clasificar como un hecho de poder, imposición o control que se ejecuta con mayor frecuencia en el ámbito laboral o educativo; o como una conducta sexual que en su hecho máximo realiza la violación. Sin lugar a duda, en esta manifestación de violencia de género los roles son establecidos y marcados: agresor –sujeto dominante-manipulador– y víctima –sujeto maltratado-manipulado–, en este último el principal daño que se realiza es el psicosocial; y la no denuncia del acoso está dada por la desigualdad en el manejo del poder, las costumbres y pautas culturales de interacción y los valores sexistas de las sociedades (Fernández, Revilla y Domínguez, 2015).

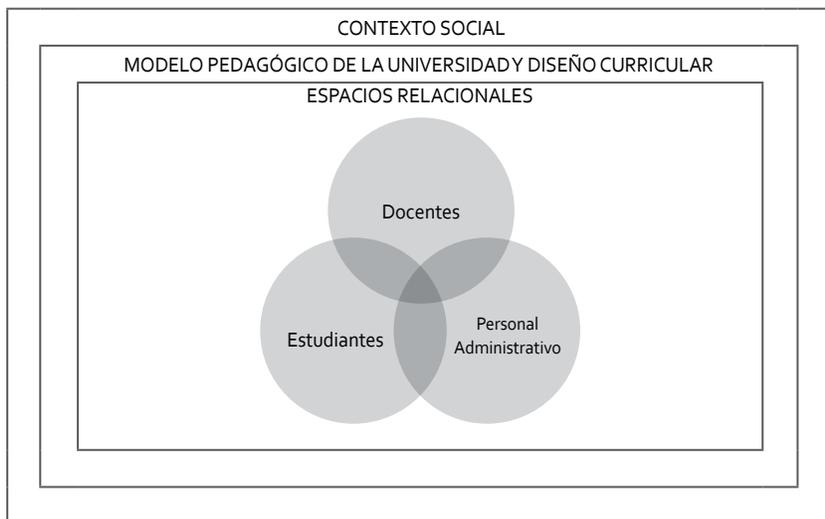
Por otro lado, la violencia psicológica, física, económica y sexual se puede encontrar como otro tipo de acoso y en este orden en que se enumera se manifiesta el nivel de impacto que puede encontrarse en estudiantes universitarios (Zamudio et. al., 2017). Su reconocimiento se debe a una domesticación en la asignación cultural de los roles que predeterminan los comportamientos de una persona.

Aportes pedagógicos

El término de coeducación nace en Hispanoamérica y surge de la necesidad de construir una escuela no sexista, que tenga equidad de género en la cultura; hace parte de un movimiento de la Sociología de la Educación y consiste básicamente en dejar entredicha la superioridad de los sistemas culturales instaurados en una tradición. A cambio de ello, se propone la visibilización de roles y uso de dinámicas que reconozcan las diferencias entre estigmatización, prejuicio o estereotipo.

En la figura 2.3 se muestran los posibles personajes de la actividad académica en microescenarios y macroescenarios de la educación superior, allí se puede establecer las relaciones sistémicas de carácter social que se presentan y permite analizar una mejor manera de intervenir en un modelo pedagógico, donde la prioridad sea el cuidado de la diferencia por el otro, propiciando características de desarrollo social como la construcción de identidad, pertenencia, autoimagen, personalidad, madurez y autonomía (Comellas y Lojo, 2015).

Figura 2.3. Modelo sistémico comunitario del ámbito universitario



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2.3 se puede observar que el sistema educativo universitario se encuentra conformado por docentes, estudiantes y personal administrativo con sus posibles interacciones dentro del ejercicio académico, inmersos en un conocimiento y contenidos que son planificados, y con diferentes espacios relacionales como aulas de clase, cafeterías, restaurantes,

bibliotecas, parques, etc. Estos espacios permiten procesos de socialización, donde emergen maneras y hechos de reconocimiento frente al otro, determinados por la construcción cultural que se ha tenido y altamente afectados en su modificación o reconstrucción por el modelo pedagógico y diseño curricular que tiene la institución de educación superior, enmarcando así filosofías, hábitos, diseño de estrategias y todo aquello que se encuentre dentro del currículo explícito o implícito.

Por lo tanto, el lugar donde se desarrolla, es decir, el contexto social, determina las características de las poblaciones allí presentes a nivel de estudiantes y administrativos, así mismo la complejidad del sistema social. Bajo este panorama general de universo académico universitario se debería emplear un programa para agresores y víctimas que atienda y recoja las necesidades. Así mismo, se puede implementar un comité de equidad de género que se encargue de velar por evitar la violencia y el acoso, así como manifestar y educar en la cultura de no violencia de género en el contexto universitario. Además, luchar por evitar la desigualdad de poderes y la asimetría social y cultural entre hombres, mujeres y la comunidad LGBTIQ.

Pedagogía del cuidado

La pedagogía del cuidado es una reflexión y propuesta de tipo pedagógico que surge de la ética del cuidado como forma de conexión con el mundo que rodea al individuo, con el fin de despertar conciencia y responsabilidad con la naturaleza y la diversidad cultural, étnica, política, social, ideológica, económica y sexual (Fernández-Herrería y López-López, 2014; Gosende, Pagano, Scarímbolo y Ferreyra, 2016). En ella se trata de fomentar una responsabilidad compartida con el otro y también alcanzar el acercamiento a lo diverso, lo diferente y lo extraño que puede resultar un ser humano distinto. Es, también, la alteridad vista como parte de un mundo simbiótico, donde la característica principal es la no violencia (Fernández-Herrería y López-López, 2010). Por ende, la pedagogía del cuidado supone preocupación, responsabilidad, interés, cercanía, compromiso afectivo y ocupación por los sujetos, que dentro de su diferencia, son reconocidos como iguales y merecen el mismo respeto, cuidado y amor. Lo anterior implica renunciar a la idea de ver al otro como enemigo y amenaza (Comins Mingol, 2003), para construir una sociedad en la que la ciudadanía se fundamente en la configuración de subjetividades individuales y colectivas alejadas del sexismo, el racismo, la misoginia, la xenofobia y el individualismo. La pedagogía del cuidado es la bisagra entre la academia y los fenómenos de intolerancia presentes en la formación académica.

Epistemología feminista

Esta epistemología propone construir saberes y producir conocimientos desde el propio punto de vista, la experiencia y situaciones propias (Fischetti, 2017) para desmontar los estigmas de violencia sobre los cuerpos, los discursos de las mujeres, de las masculinidades no hegemónicas y las diversidades sexuales y de género. Puede decirse que tal pretensión tiene antecedentes directos en los movimientos feministas europeos de los años sesenta y setenta. El feminismo nació y creció como un discurso reivindicativo de las condiciones laborales de las mujeres, pero, paulatinamente, fue abarcando otras dimensiones hasta llegar a la familia y la sexualidad.

El término epistemologías feministas se aplica a un heterogéneo conjunto de trabajos que abarcan una gran diversidad de posturas, tanto en lo que concierne a la epistemología como al feminismo. Lo que todos ellos tienen en común, radica en la puesta en tela de juicio de ciertas presuposiciones básicas de la epistemología tradicional, las cuales se podrían resumir en la defensa de que no es posible una teoría general del conocimiento que ignore el contexto social del sujeto cognoscente. (Guzmán y Pérez, 2005, p.1).

Así que no solo se trata de una denuncia o de un modo de interpretar fenómenos sociales; las epistemologías feministas demarcan con claridad una frontera en la manera en que el mundo cultural percibe la realidad de la mujer en diferentes contextos. La percepción y la experiencia femenina del mundo es singular desde el punto de vista de estas epistemologías y ello influye en el papel que la mujer misma desempeña.

Finalmente, de acuerdo a lo expuesto en el texto, la cuestión frente a la violencia de género en educación superior se enfoca en determinar qué acciones pueden realizar las instituciones con el fin de contrarrestar o evitar este tipo de hechos en los espacios académicos universitarios, una pregunta que nos invita a una reflexión y un análisis constante, que oriente siempre hacia un crecimiento académico y cultural. Es de esta manera que, algunos autores como López (2007), han planteado desde la comunicación seis maneras de aminorar la violencia de género en la educación y garantizar la equidad y la inclusión:

1. Creación e inclusión de programas educativos en los diferentes niveles curriculares, como podría ser el caso de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, así como de autonomía.
2. Análisis de contenido de libros de texto, el lenguaje y la iconografía que permitan promover los roles de género, ya que esto impacta de manera significativa en los roles.
3. El profesorado debe tener una formación en género a través de experiencias y análisis de contenido. Además, inclusión programas de igualdad y violencia masculina en los programas de formación permanente de docentes.
4. Hacer visibles imágenes de las mujeres con trayectoria destacable y sus aportes a la humanidad, ya que sirven de referencia en la identificación y reconocimiento del género femenino.
5. Las instituciones de educación superior deben tener mecanismos de recolección de información acerca de la violencia de género, estos deben incluir comportamientos, factores y percepciones de las víctimas y los victimarios, con el fin de reconocer aquellos escenarios de mayor riesgo y lograr intervenir de forma significativa en estas instituciones.
6. Incentivar mecanismos de eliminación, concientización y alfabetización de violencia de género en todos los espacios universitarios, con el fin de erradicar la propagación de la agresión social y culturalmente aprendida.

7. Crear espacios de atención inmediata en caso de violencia de género, estos pueden ser oficinas especializadas en el tema que tengan establecidos protocolos para direccionar y manejar estas situaciones en el contexto universitario o estar inmersos dentro de los diferentes espacios y que tanto estudiantes, docentes y administrativos interfieran en sus procesos académicos.

Referencias

- Bas-Peña, E., Ferre, E., y Maurandi-López, A. (2017) Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31, pp. 57-76. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19073>
- Bermeosolo Bertrán, J. (2010). Otras variables que determinan la diversidad en el aula. En J. Bermeosolo, *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. (389-415) Col. Del Valle, México: A Alfaomega Grupo Editor.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buquet, A., Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 83-108.
- Carretero Bermejo, R. y Nolasco Hernández, A. (2016). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Revista Educar*, 55(1), 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Comins Mingol, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Comellas, M. J. y Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Franco, S. (2014). Violencia contra las mujeres. Conceptualización. En I. Hernández, *Violencia de género. Una mirada desde la sociología* (pp.43-49). La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Fernández Villanueva, M. C., Revilla Castro, J.C. y Domínguez Bilbao, R. (2015). El concepto de violencia. En M.C, Fernández, J.C, Revilla y R. Domínguez (eds.), *Psicología social de la violencia*. (pp. 9-28). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Fernández Villanueva, M. C., Revilla Castro, J.C. y Domínguez Bilbao, R. (2015) Violencia Juvenil. En M.C, Fernández, J.C, Revilla y R. Domínguez (Eds.), *Psicología social de la violencia* (pp. 33-49). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Fischetti, N. (2016). Epistemologías- Metodologías Críticas. *Dossier Abierto*, 9 (9), 73-76.
- Gracia Pérez, M. L. y Gil-Lacruz, M. (2016) Atención primaria y violencia de género: protocolo de actuación. En M.A, Cañete (ed.), *Algunas formas de violencia, mujer conflicto y género*. (pp. 193-215). Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Godoy, L. (2014). Hacia una posible epistemología de las diferencias en contextos universitarios. *Revista Investigación y Posgrado*, 29(2), 35-59.
- Gosende, E., Pagano, M., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2016). *Capacitación docente en nivel inicial: hacia una pedagogía del cuidado en educación sexual integral*. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/369>

- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, F. y Pérez, A. (2005). Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género. Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 339-345. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2017000300339>
- Lagarde, M. (2013). La violencia de género contra las mujeres. En Tecnos (ed). *Sociología y género* (pp. 325-352). Madrid, España: Dykinson, S.L.
- Ley 1257 (4 de diciembre 2008). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Código Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 47.193*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1257_2008.html
- López, P. (2007). *La violencia contra las mujeres desde la perspectiva de género en el programa Tolerancia Cero de Radio 5*. Madrid, España: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Enfoque e identidad de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social (MINSALUD). (2018). *Sala situacional Mujeres víctimas de violencia de género*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacion-violencia-genero.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *Violencia juvenil autoinfligida en América Latina y el Caribe de habla inglesa*. Recuperado de: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/violencia-autoinfligida-espanol-WEB-421.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>
- San Segundo, R. y Codina-Cadet, A. (2019). Enunciación de la violencia de género y marco educativo para su prevención. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8(1), 26-47. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2019.4000>
- Subirats, M., Pérez, E. y Canales, A. (2013). Género y educación. En C. Díaz y S. Dema, (eds.), *Sociología y género* (pp. 201-227). Madrid, España: Derecho - Biblioteca Universitaria de Editorial Tecnos.
- Zamudio-Sánchez, F. J., Andrade-Barrera, M. A., Arana-Ovalle, R. I. y Alvarado-Segura, A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios (as). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (75), 133-157. Recuperado de: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/3726>





Sección 2

Miradas investigativas a la educación superior

Capítulo 3.

Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales

John Jairo García-Díaz

Resumen

La propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física (EF) desde las ciencias sociales surge de una reflexión crítica acerca de la epistemología de la educación física y la formación en investigación de los futuros docentes. Este capítulo presenta tres apartados, en el primero se detalla el contexto político sobre la calidad en la educación colombiana y el enfoque por competencias, además de su implementación en la disciplina. En el segundo se describen los rasgos modernos, coloniales y dominantes de la cultura de la EF, ubicados en la literatura que la fundamenta epistemológica y etimológicamente, haciendo énfasis en los referentes históricos hallados en las búsquedas manuales de la documentación obtenida. En el tercer apartado, se presenta la propuesta situada, por una parte, en los antecedentes de política pública, el enfoque por competencias, las características modernas, coloniales y dominantes de la cultura de la EF, y por otra, en la construcción del marco teórico desde la perspectiva de la investigación en ciencias sociales, el reconocimiento del enfoque etnográfico y la oportunidad que brindan la observación participante y el registro en relación con la práctica educativa y pedagógica.

Palabras clave: formación en investigación, política pública, competencias, educación física, etnografía, observación participante.

Abstract

The proposal for research training for degrees in physical education (PE) from the social sciences arises from a critical reflection on the epistemology of physical education and research training of future teachers. The article presents three sections; the first one details the political context on quality in Colombian education and the competency-based approach, in addition to its implementation in the discipline. The second describes the modern, colonial and dominant features of PE culture, located in the literature that epistemologically and

etymologically supports PE, emphasizing the historical references found in manual searches for the documentation obtained. In the third section, the proposal on the one hand, in the background of public policy, the focus on competencies, the modern, colonial and dominant characteristics of the PE culture, and on the other hand, in the construction of the framework, are presented theoretical from the perspective of social science research, recognition of the ethnographic approach and the opportunity offered by participant observation and registration in relation to educational and pedagogical practice.

Key words: Research training, public policy, competencies, physical education, ethnography, participant observation.

Perfil del autor/Author's profile

Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C., Colombia. Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia. Líder de investigación de la Unidad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Bogotá- San Camilo.

Dirección electrónica: jgarcia@uniminuto.edu

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

García-Díaz, J. (2020). Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 59- 82). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

CHICAGO

García-Díaz, John. "Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 59- 82). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020

MLA

García-Díaz, John. "Propuesta de formación en investigación para licenciaturas en educación física desde las ciencias sociales". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 59- 82). Impreso.

Introducción

Este documento fue el resultado del análisis crítico de la política educativa colombiana desde el enfoque por competencias y su implementación en dos proyectos curriculares, el primero de carácter público y el segundo, privado. Así, con base en la afirmación de Álvarez (2008) sobre la indefinición conceptual y retórica de las competencias se rastrearon las características que dan sustento a esta hipótesis. Los textos que se abordaron corresponden a la norma y la lógica de nivel de importancia y especificidad de acuerdo con la disciplina: Ley 115, Ley General de Educación, el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, la Resolución 18583 y, por último, el documento *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*.

Con el objetivo de observar la implementación de la norma se utilizaron dos proyectos curriculares de programa, ellos fueron la excusa para realizar una triangulación entre los postulados de las leyes, decretos y resoluciones, Las categorías del análisis crítico y Los currículos de programas universitarios con el propósito de formar docentes.

Al llegar a este punto, las categorías de estudio se establecieron a partir de los postulados del libro *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*; las cuales permitieron encontrar partes similares a los hallazgos de las pesquisas referentes a la crítica de las competencias y sus implicaciones en la educación, por ejemplo, indefiniciones conceptuales, retórica, necesidad de evaluación, mercantilización de la educación y calidad de la educación.

También los resultados permitieron confirmar la falta de apropiación acerca del concepto de competencias, esfuerzos por apoyar la implementación del enfoque, pero no desde una postura crítica y la creación de guías que faciliten la ejecución. Ahora bien, los rasgos de la cultura de la educación física ese definieron a partir de un análisis de la literatura en torno al tema desde dos perspectivas; su lugar de procedencia y cómo estos rasgos particulares que la distinguen –identidad conceptual– han invisibilizado saberes y prácticas propias en Latinoamérica. Para ello, se abordaron elementos teóricos que le confieren una episteme propiamente eurocentrista y que han escrito sobre la disciplina, definiéndola y caracterizándola, entre otras cosas, con objetos de estudio que atraviesan el cuerpo.

Las reflexiones que se plantearon acerca de la EF se situaron en la explicación de las representaciones que le otorgaron un conjunto de circunstancias culturales dominantes, que envuelven las relaciones del término, y que se instauraron en su mayoría en Europa (Mignolo, 2001). Para hacer posible lo anterior, se interpretaron textos que hacen alusión a la historia, fundamentación y saberes de la disciplina.

Por último, a partir de las reflexiones anteriores, la investigación en ciencias sociales y el enfoque etnográfico, se hace una propuesta de formación docente de acuerdo a la posibilidad que establece la Resolución 18583 de 2017 en su numeral 3.2 prácticas educativas y pedagógicas, en términos de créditos y tiempos de enseñanza que deben acoger las instituciones de educación superior (IES) en sus facultades de educación y programas de licenciatura.

Contexto político

La política en educación en Colombia establece los parámetros epistemológicos y organizacionales para la constitución de programas o instituciones en los ámbitos formal, informal y no formal, los cuales poseen rasgos de indefinición conceptual y de retórica (Álvarez, 2008), que permiten identificar problemas de interpretación, aplicación y evaluación por parte de las instituciones de educación superior (IES). En este apartado se presentan evidencias para la discusión con base en documentos oficiales y la implementación en dos planes de estudio de licenciaturas en educación física, a saber, privada (licenciatura de carácter privado, LCP) y pública (licenciatura de carácter público, LCPU).

De acuerdo con la Ley 115 de febrero (1994), denominada Ley General de Educación, se determina en el "Artículo 1. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". Esto es bastante ambicioso y ambiguo, es decir, la ley se caracteriza por el uso constante del concepto de lo integral asociado con lo humano, la formación, la prevención, el desarrollo y la atención; sin embargo, la definición del término no es clara, no presenta un paradigma o referencias de algún tipo. Para ilustrar mejor este punto, en la LCPU remite lo escrito en la Ley General de Educación, aunque no es posible establecer si se reflexionó acerca de cómo se va a comprender. Por otro lado, la LCP examina el concepto desde dos autores, pero no es posible analizar la manera en que lo desarrollan, puesto que la referencia no se encuentra en el documento.

En la Facultad de Educación la propuesta de formación de docentes hace un especial énfasis en el desarrollo humano y social de la persona, entendido como la capacidad de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas ligadas a las categorías existenciales: ser, hacer, tener, estar, y según las categorías axiológicas de sensibilidad, creatividad, afecto, libertad, e identidad, entre otras. Ello supone un desarrollo integral de la persona que gira en torno a su construcción permanente, a partir de las relaciones que establezca con la cultura y, por tanto, con el entorno social, lo que implica que la persona no es un ser acabado, sino un ser en proceso, en permanente construcción, que evoluciona en pos de un objetivo, que ante todo y sobre todo se educa a partir de sus relaciones con los otros (Heller, 1994). Esto equivale a afirmar que, la educación es un hecho social, por cuanto el hombre solo puede llegar a ser persona a través de la interacción con su grupo social, y a su vez, este se enriquece a partir de la participación de esa persona en la construcción colectiva del grupo (ver anexo 9 PPF) (párrafo tomado de la LCP, respecto a lo integral).

En resumen, la fundamentación de los proyectos curriculares coincide con la mencionada ley en cuanto a la indefinición epistemológica del concepto integral y, por ende, la imposibilidad de reconocer los límites conceptuales del término.

También, en el título cuatro, capítulos dos y tres de la misma ley –currículo y plan de estudio y evaluación– se observan inconvenientes; primero, acerca de la definición sobre currículo, puesto que se plantea una idea, pero no es posible rastrear las referencias que soportan su acepción. Segundo, a esto se añade que vuelve a aparecer la formación integral como elemento constitutivo del currículo; sin embargo, de acuerdo a Jackson (como se citó en Bolívar, 2008), discutir acerca de las definiciones del término es un camino sin salida y lo importante es conocer la teoría que lo sustenta a partir de una perspectiva histórica (Da Silva, como se citó en Bolívar, 2008).

Dicho en palabras de la Ley 115:

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (1994, pág. 17).

Sumado a lo anterior, en una interpretación limitada del currículo se puede afirmar que se considera un conocimiento para ser transmitido y organizado, más aún, cuando propone un ser humano a formar que se denomina integral.

Un primer ejemplo de ello es la LCPU, la cual asumió por completo el concepto dado por la ley y no presenta reflexión alguna sobre cómo comprender la integralidad; aunque hace alusión a un ser individual, social, complejo y transformador de la cultura. Un segundo ejemplo es la LCP, que relaciona una propuesta en el plano de la operativización de los propósitos y finalidades con base en las consideraciones de su finalidad formativa, todo esto aprobado a partir de un modelo curricular propio de una universidad que se considera como un sistema.

Es oportuno recordar que el capítulo acerca del currículo está unido al plan de estudio, el cual es definido en el artículo 79 de la ley como:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Ley 115, 1994, pp. 17-18).

El plan de estudio es una característica del currículo propia del trabajo del mismo que, como dice Pansza (2005), es una apuesta política y pedagógica comprendida en un proyecto educativo, de modo que tiene la función de homogeneizar, reglamentar, construir y ejecutar programas. Dicho lo anterior, los proyectos curriculares de las dos licenciaturas son claros en su propuesta de plan de estudios, reflejan los componentes, ciclos, núcleos, créditos y, finalmente, intensidad horaria cumpliendo con lo establecido por la norma.

Por último, el capítulo tres, el correspondiente a evaluación, tiene como objetivo custodiar la calidad, los fines de la educación, mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, y es también, el pilar para los programas de mejoramiento. Así, pues, por una parte, la LCP goza de dos niveles de entendimiento hacia el proceso de evaluación, el primero es la idea con la que cuenta la institución para todo su sistema universitario, una manera de verificación, que califica de forma numérica y por cortes; es decir, desde el punto de vista de Álvarez (2008), se centra en los resultados que generan los estudiantes y, el segundo, es la noción de la facultad de educación a la cual se inscribe el programa, cualitativa, por proceso y permanente, como lo hace notar Álvarez (2008) quien añade el coanálisis del trabajo. Por otra parte, la LCPU promueve la evaluación bajo el enfoque de Álvarez (2008) acerca de un proceso integral, formativo y permanente; sin embargo, por consecuencia del registro y control se consigna en el sistema la calificación con base en la escala numérica.

En conclusión, este primer elemento de análisis sobre la indefinición conceptual y la retórica que se evidencia en la Ley General de Educación en los capítulos dos y tres –puntos centrales de este documento– conlleva a comprensiones y usos múltiples del currículo y evaluación; sin embargo, cumplen con lo expuesto por Angulo (2008) en relación al informe Tunning y su propuesta de estandarización y comparación, puesto que los dos califican de modo numérico, lo cual es palpable en los documentos que sustentan las propuestas curriculares de las dos licenciaturas en educación física de Bogotá, Colombia. De lo anterior, se desprenden las políticas de calidad y la reglamentación para el registro calificado de los programas académicos de licenciatura. Este documento será abordado a continuación con el fin de conocer los elementos constitutivos de estos programas y las implicaciones señaladas por Angulo (2008) en relación con homogeneización, acreditación y aseguramiento de la calidad.

Reglamentación de las facultades de educación y licenciaturas

El Decreto número 2450 del 17 de diciembre de 2015, es aquel “por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”.

El decreto es el resultado del reconocimiento de la importancia de las ciencias de la educación y la formación de educadores de excelencia para garantizar la calidad de la educación en Colombia, todo ello, con el objetivo de nivelar las condiciones. Con esto en mente, se establecen quince (15) condiciones de calidad, no obstante, el análisis se centrará en la denominación (condición uno) y los contenidos curriculares (condición tres).

La denominación de las licenciaturas se delimitó a partir de dos componentes, el primero, las áreas obligatorias –educación física, recreación y deportes– (Ley 115, 1994, artículo 23) y segundo, con base en lo anterior, los posibles nombres.

Tabla 3.1. Denominación de las licenciaturas

Licenciaturas disciplinares asociadas a las áreas obligatorias y fundamentales.	
Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> ● Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes. ● Licenciatura en Educación Física y Deporte. ● Licenciatura en Educación Física. ● Licenciatura en Deporte. ● Licenciatura en Recreación. 	Educación Física, Recreación y Deporte.

Fuentes: Decreto 2450, 2015; Resolución 18583, 2017.

Cabe señalar que la Resolución 18583 posee rasgos de homogeneización cuando se presenta la oportunidad de elección, es decir, que las instituciones de educación superior serán autónomas en elegir un nombre, aunque luego sugiere que sean los expuestos en la resolución; a esto Álvarez (2008) lo llamó retórica discursiva, y todavía hay algo más, en particular como dice Torres (2008) carece de estudios que permitan saber si resuelve en este caso los problemas de la calidad de la educación. Es más, en el asunto específico de la educación física, por ejemplo, se desconocieron investigaciones acerca de lo histórico (Betancor y Vilanou, 1995; Herrera, 1987; Scharagrodsky, 2006; Vilanou, 1998), cultural (Devís, Fuentes, y Sparkes, 2005; Dogliotti, 2013; Kirk y Oliver, 2014; Lara y Rich, 2017) y epistemológico (Chinchilla, 2005; Chinchilla, 2002; Villa, 1997), entre otros, los cuales establecen en términos de Gallo (2009) oportunidades más allá de la misma disciplina.

Otro aspecto, los contenidos curriculares se representaron en el año 2015 como condiciones de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad; pero en el 2017 se ajustaron las características específicas en cuatro componentes: fundamentos generales; saberes específicos y disciplinares; de pedagogía y didáctica de las disciplinas. Los primeros no fijan con claridad y exactitud su significado, por lo tanto, permiten múltiples posibilidades de interpretación que, en relación con el enfoque por competencias, dificultan la medición y comparación entre instituciones. Para ilustrar lo dicho, por un lado, LCPU concibe las condiciones como un elemento constitutivo de su propuesta, razón por la cual se deben rastrear en su discurso, y por otro lado, en la LCP se observan dentro de la estructura curricular, como criterios desarrollados desde lo general, con base en el proyecto educativo institucional, y lo específico, a partir de la propuesta formativa del programa; de esto se deduce que la comparación y medición no son factibles o por lo menos no en términos numéricos.

Ahora bien, la Resolución 18583 presenta criterios y descriptores en cada uno de los componentes que en el sentido de la evaluación de las competencias, como afirma Álvarez (2008) y Martínez (2008), facilitan la comparación mediante los resultados. Es por esta razón que, en el interior de cada condición se esboza la necesidad de desarrollar competencias básicas y específicas, y en los componentes, se hace alusión a la autonomía de la institución para que

formule estrategias con el objeto de lograr lo propuesto en cada componente. Cabe señalar que las competencias básicas que se observan en los dos documentos contienen características similares a las expuestas por Gimeno (2008), es decir, "dominio en lengua extranjera, cultura tecnológica, capacidad emprendedora y destrezas sociales" (p. 32).

En definitiva, la formación integral, el currículo y la evaluación contienen propiedades de indefinición conceptual y retórica. La revisión de las dos propuestas curriculares da cuenta de ello, los referentes epistemológicos y teóricos son bastante diversos al nivel de imposibilitar la comparación en el contexto de las políticas de calidad. En relación con lo anterior, en el apartado siguiente se analizarán las competencias específicas para la educación física a partir de las ideas del libro, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*

Competencias específicas para la educación física en Colombia

El documento *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte* tiene como objetivo brindar referentes de calidad para que los maestros desarrollen su quehacer pedagógico. En este sentido señala las competencias específicas para el área y lo relacionado con lo conceptual, pedagógico y didáctico, los cuales contribuyen al desarrollo de las competencias básicas.

En primer lugar, en la presentación del documento, este sugiere ser considerado como una guía, que en su interior propone metas, competencias específicas y su conexión con las competencias básicas, metodología y, finalmente, desempeños de acuerdo a los niveles de formación, denominados grados en Colombia. De acuerdo con esto, se limitó la pedagogía a la instrumentalización del acto educativo, en pocas palabras, redujo el término al lenguaje administrativo (Gimeno, 2008), el cual concibe a la educación como un producto a obtener y terminado; sin embargo, esta idea plantea lo contrario a las afirmaciones de Bauman (como se citó en Gimeno, 2008), sobre un proceso dinámico. También resulta insuficiente e impropio denominarlas orientaciones pedagógicas, puesto que como dice Gimeno (2008), la pedagogía en la educación superior comprende "el desarrollo de la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas" (p. 30), y el documento no pretende ser un punto de partida para la discusión sino un escrito terminado y listo para su implementación.

El documento hace una revisión acerca del concepto de competencias en la educación, concluyendo que no existe una definición única y, además, se refiere a la educación para la vida y el trabajo, lo denomina Angulo (2008), la empleabilidad. Sin embargo, propone la reformulación del término a partir de su fundamentación, ideología, posibilidades y efectos en quienes se forman bajo este enfoque. Con esto en mente, las orientaciones plantean una discusión teórica con base en,

si la mente humana es el resultado de la herencia biológica o de la formación cultural, si es una realidad universal independiente de la cultura o, al contrario, cada mente es inseparable del contexto cultural en que está inmersa, en fin, si la mente es una construcción (como sostiene Piaget) o el producto de un programa de origen biológico. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 18).

En consecuencia, los aportes para rehacer el concepto se establecieron a partir de la lingüística con Chomsky y la psicología a través de Piaget, Sternberg, Hunt y Gardner (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Por lo tanto, de esta manera se dotó a las competencias con los siguientes elementos:

1. Estructura cognitiva que combina patrones especializados, parcialmente autónomos y experienciales.
2. Procesos cognitivos a partir del contexto sociocultural.
3. Acción situada.

Sin embargo, la propuesta de reelaboración del concepto con base en el propósito de superar su origen en los términos de capacidad y aptitud fue un esfuerzo en vano por dos razones, la primera, el afán por rehacer sus bases desde el elemento cognitivo no dio cuenta de la superación de la discusión acerca del comportamiento observable, función evaluadora sugerida por la psicología de la época como lo menciona Martínez (2008). La segunda, al final, las orientaciones se acogen a la definición del Ministerio de Educación Nacional, el cual comprende las competencias como un saber hacer, en otras palabras, estas continúan bajo la perspectiva de la evaluación por resultados y su relación con la empleabilidad.

Por último, las competencias específicas de la educación física, recreación y deporte son elaboradas con base en la definición del Ministerio de Educación Nacional (2010), las competencias básicas y las proposiciones de la disciplina. Dicho esto, es esencial comentar que de acuerdo a las Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte, no existe un consenso acerca de cuáles y/o cuántas son y por qué; no obstante, analiza algunos autores, como Meinel, Cagigal, Arnold, Ruiz, Parlebas, Arboleda y Camacho (Ministerio de Educación Nacional, 2010), a partir de la perspectiva de competencias, es decir, abstracciones sobre el desarrollo de habilidades y formación de sujetos competentes en EF. Hechas estas observaciones, se concluye que “la acción en contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 26), es la característica asociativa que permite la relación de lo general con lo específico de esta área obligatoria en la educación colombiana. Así, pues, se formularon tres competencias: la competencia motriz, la competencia expresivo corporal y la competencia axiológica corporal.

En conclusión, el documento de orientaciones es una propuesta con los rasgos de retórica discursiva, ya que se evidencia un gran esfuerzo por exponer una postura epistemológica, aunque al final presenta una manera coherente de relacionar competencias básicas, específicas de la educación física con los desempeños para evaluar el nivel de desarrollo. En últimas, se instrumentaliza, de acuerdo con Álvarez (2008), se obtienen listados de competencias y listados de criterios de evaluación por medio de una nota –calificación– facilitando la comparación de resultados.

Rasgos de la cultura de la educación física

Primero, los saberes que constituyen la educación física fueron elaborados por filósofos en su mayoría europeos (ver tabla 3.2). Las ideas de estos pensadores han constituido los diferentes propósitos e imaginarios de cuerpos hegemónicos en la historia de la educación física.

Por consiguiente, la comunidad académica aceptó dichos postulados y los estableció como bases conceptuales. Al mismo tiempo, estos filósofos formaron las ciencias que fundamentan la disciplina, es decir; filosofía, medicina –fisiología y biomecánica–, matemáticas, educación, psicología, motricidad, ciencias sociales y humanas (Zagalaz, 2001a; Zagalaz, 2001b; Blázquez, 2001; Chinchilla, 2005), conforme al contexto cultural (Chinchilla, 2005).

Tabla 3.2. Filósofos europeos que contribuyeron a la educación física

Nombre	Origen
Platón, Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Sócrates	Grecia
René Descartes, Jean Jacques Rousseau, Pierre de Coubertin, François Rabelais, Michel Eyquem de Montaigne	Francia
Guarini, Pietro Paolo Verferio, Vittorino de Feltre, León Batista Alberti, Maffeo Vegio, Jacobo Sadoleto, Baltasar de Castiglioni, Hieronymus Mercurialis	Italia
Antonio de Nebrija, Luis Vives, Ignacio de Loyola, Juan de Madariaga, Diego Saavedra Fajardo, Francisco Amorós	España
Johannes Sturm	Alemania
Tomás Moro, Roger Ascham, Richard Mulcaster, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Ludwig Jahn, Guts Muths, Thomas Arnold, Pehr Henrik Ling, Rudolf Bode, Isadora Duncan, Émile Jacques Delcroze, Karl Gaulhofer, Margaret Streicher, Emilie Björkstén, Niels Burk, Maja Carlquist, Johanes Lindhard, Josef Gottfrid Thulin, George Demeny, Philippe Tissié, Mónica Beckman	Centroeuropes

Fuente: elaboración propia con base en datos de Zagalaz, 2001a; Zagalaz, 2001b; Blázquez, 2001.

Segundo, la educación física cimentó sus bases históricas y filosóficas en su herencia colonial/dominante, es decir, a partir de la idea de representaciones sociales del otro organizadas políticamente (Castro-Gómez, 1998). En este sentido, los estudios acerca de los fundamentos epistemológicos de la disciplina, hacen evidente los cambios que ha sufrido su nominación; por ejemplo, en la prehistoria se le llamó ejercicio físico, luego, actividad física y, finalmente, gimnasia. Este último, le atribuyó el significado de desnudo, ya que representó la forma en la que se hacía ejercicio en la antigua Grecia (Zagalaz, 2001a; Vilanou, 1998).

Siguiendo con el razonamiento de la nominación, la gimnasia influyó significativamente a la educación física durante muchos siglos, en palabras de Zagalaz (2001a, 2001b) más o menos de dos a tres eras, lo cual hace alusión a un periodo determinado, para ilustrar, dieciocho siglos ubicados geográficamente en Europa (Grecia, Roma y otros). En conclusión, se infiere que la educación física en relación con la gimnasia tiene una fuerte relación con la realidad eurocéntrica, como lo hace notar Quijano (2014),

no se trata, en consecuencia, de una categoría que implica a toda la historia cognoscitiva en toda Europa, ni en Europa Occidental en particular. En otros términos, no se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a

sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo. (p. 798).

Prosiguiendo con la exposición de la herencia cultural dominante europea, es importante comentar que no fue posible identificar el momento histórico puntual del surgimiento del término de educación física; para unos el origen se sitúa en el momento en que la gimnasia se divide en educativa y deportiva, sin embargo, para otros, en el siglo XVII. En otras palabras, el sistema educativo de los países occidentales le otorgó un espacio dentro de su currículo. Para ilustrar, Grecia la ubica al interior de su ideal educativo, tal como lo señala Zagalaz (2001a),

el concepto griego de educación se resume en el estudio de las letras, la música y la gimnasia, es decir, en el desarrollo de una forma armónica de vida en la que se articula inseparablemente cada una de las cualidades humanas de base: inteligencia, sensibilidad y cultura física. (p. 74).

También Roma en la Edad Media y contemporánea le dio un lugar en su currículo en calidad de asignatura obligatoria aunque con fines bélicos. Ahora bien, el origen educativo eurocéntrico de la educación física hizo que se invisibilizara la realidad del nuevo mundo, es decir América en el siglo XV; por ello, es importante comentar que por esta época la etapa expansiva geopolítica de Europa conocida como imperialismo, conquistó a través de prácticas de dominación la memoria, el lenguaje, y el territorio (Castro-Gómez, 1998). En consecuencia, la legitimidad del conocimiento se determinó a partir de la ubicación geográfica de procedencia de la lengua (Mignolo, 2009). Por tal razón, la producción de conocimiento sobre artes, ciencias, entre otros, y la expresión epistemológica, se situó en los imperios occidentales. En suma, la cultura que fue transmitida por medio del ideal de educación occidental no tuvo en cuenta los idiomas y conocimientos amerindios ya que fueron invisibilizados. Así, la educación física se constituye bajo las premisas de los sistemas educativos dominantes, puesto que desconoce la construcción de conocimiento indígena, y aporta a la reproducción del conjunto de creencias del hombre europeo.

Volviendo con el asunto de la nominación, la afinidad ideológica fue el elemento que permitió aproximarnos a las definiciones de la educación física puesto que su variedad, extensión y complejidad dificultó su consolidación. Dicho esto, las significaciones que se le otorgaron al concepto están dentro del marco de la formación integral (Zagalaz, 2001a; Betancor y Villanou, 1995; Herrera, 1987; Villa, 1997), comprendida como:

"EF como medio de formación completo y global el individuo sobre los planos motores, afectivos y sociales" (Blázquez, 2001, p. 19).

"Actúa sobre el individuo concebido en su totalidad y contribuye a la formación de su personalidad ayudándole a desarrollarse físicamente, intelectualmente y moralmente" (Textos legales, 1970 como se citó en Blázquez, 2001, p. 32).

"Es la ciencia razonada de nuestros movimientos y de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros hábitos y el desarrollo de nuestras facultades" (Amorós, 1810 como se citó en Blázquez, 2001, p. 32).

“Es la acción metódica, progresiva y continua que tiene por objeto asegurar el desarrollo físico integral” (Hébert, 1938 como se citó en Blázquez, 2001, p. 32).

También, educación formal, institucionalizada y que se incluye en los currículos de las naciones, y las herramientas que facilitan la consecución de sus finalidades son el cuerpo y el movimiento, desde esta finalidad es reconocida como:

La educación que utiliza de una manera sistemática las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales: sol, agua, etc. como medios específicos. (Blázquez, 2001, p. 37).

Práctica de intervención que ejerce una influencia sobre las conductas motoras de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas. (Parlebás, 1976 como se citó en Blázquez, 2001, p. 37).

Adicionando otro componente que enmarca la historia de la educación física en Europa, se retoman algunos de los elementos que la constituyen –la motricidad, el cuerpo, el movimiento, las ciencias y las ciencias de la educación– con el propósito de hacer realidad los proyectos sociales, culturales, políticos y económicos de una nación. Dicho esto, los diferentes fines que se le han concedido a la educación física transitan (Blázquez, 2001; Scharagrodsky, 2006), por un lado, militar, patriótica, nacionalista, utilitaria, natural, instintiva, planificada, sistemática, economía del esfuerzo, y por otro, justicia social y reconstrucción del conocimiento (Morona, Trigueros y Rivera, 2013; Villa, 1997).

De la misma manera, el factor por el cual las diversas sociedades satisfacen sus necesidades económicas, culturales y políticas es el objeto de estudio de la educación física, por lo que este permite configurar y materializar los fines de una comunidad (Chinchilla, 2002; Betancor y Vilanou, 1995; Herrera, 1987; Villa, 1997; Morona, Trigueros y Rivera, 2013, Guerrero y Osorio, 2014).

De igual modo, el cuerpo comprendido como objeto de estudio se clasificó en dual, cartesiano, comunicante, acrobático, pensante y corporeidad, por mencionar algunas (Zagalaz, 2001a; Blázquez, 2001; Betancor y Vilanou, 1995; Chinchilla, 2005). En vista de ello, las transformaciones conceptuales se dieron bajo una perspectiva cambiante, o sea, a partir de las situaciones e intenciones de las comunidades en determinado contexto histórico con el propósito de cumplir con las demandas sociales de la época.

En resumen, la educación física se valió y vale del cuerpo como mecanismo de control y adiestramiento en función de un propósito político, económico, social y cultural. En este sentido, la anterior relación es evidente en los diferentes momentos históricos, que se consolidan a partir de la Prehistoria, Medioevo y Edad Contemporánea en las civilizaciones europeas y además, en la realidad de la modernidad y postmodernidad. De acuerdo con Giorgio (2009), son muchos los poderes que influyen en el cuerpo “como la sexualidad, la alimentación, la belleza, la percepción, la performatividad social y los hábitos individuales, las razas y las políticas reproductivas” (p. 68), los cuales hacen que se transforme, no solo a través de discursos, también, por prácticas, instituciones, tecnologías y experimentos (Giorgio, 2009).

Por último, a la EF se le otorga una filiación indoeuropea, en otras palabras, el concepto a partir de la etimología se ubica en el latín y el griego *gymnasia* y *γυμνασία*, este último se refiere a ejercitar (Blázquez, 2001). Todo ello le concedió una base de saberes europeos a la EF, excluyendo los conocimientos existentes acerca de la disciplina en América (Quijano, 2014).

En síntesis, con base en la etimología y el estudio de la herencia cultural de la EF, es posible confirmar su origen europeo, o sea, la evidencia histórica hallada da sentido a la historia de una EF eurocéntrica.

Posibilidades de la educación física. Una mirada crítica

La siguiente sección se enfoca en visibilizar otras formas de pensar la EF, las cuales cohabitan con la cultura dominante. Por tal razón, es importante conocer las concepciones que la configuran como eurocéntrica/colonial/moderna, a partir de los proyectos socioculturales de una sociedad, que de acuerdo a sus usos y fines le asignan un lugar dentro de la modernidad (Mignolo, 2001). A continuación, se mencionan otras maneras de pensar la EF.

Para comenzar, la EF es fundamental en la formación de individuos útiles para los propósitos de la modernidad (Devís y Molina, 2004), y es así como justifica su importancia al interior del sistema educativo, puesto que satisface la misión que le impone la comunidad bien sea de modo intencional o no. En consecuencia, es factible conceptualizar la EF como:

Educación de lo físico y, por tanto, a partir de ella surgían los [...] cuidados, usos y disciplina corporales, la regeneración física y mejora de la raza, la obediencia y la preocupación por la higiene y la salud corporal para hacer ciudadanos productivos y útiles a los estados modernos. (Devís y Molina, 2004 como se citó en Morona, Trigueros y Rivera, 2013, p. 34).

Una evidencia histórica, desde la opinión de Lamas (1912 como se citó en Dogliotti, 2013) es que la cultura grecorromana se enaltece con base en la cultura física y esta a su vez, hace referencia a la educación de lo físico. Así pues, la domesticación del cuerpo fue el resultado de la actividad del culto al físico y, además, a la adoración a la patria. Todo ello coadyuvó a la configuración de un hombre moderno con nuevas formas de sentir, pensar y vivir (Dogliotti, 2013). Añádase que el concepto de progreso de los países modernos está ligado a la educación de los cuerpos, en otras palabras, la cultura física posee una fuerte relación con el desarrollo "ya que el cuerpo es visto como un conjunto de órganos a desarrollar y es lo que permite la prosperidad económica y el progreso científico" (Dogliotti, 2013, p. 208).

Por la misma línea de los fundamentos históricos, en los postulados de Vidales (1961), es posible observar que las afirmaciones acerca del mejoramiento de la raza y el adiestramiento del cuerpo aportan a la idea de estados modernos. En relación con lo anterior Davis y Molina (2004), proponen que de acuerdo a la modernidad, la EF influye en relación a dos factores, lo biológico y el deporte. El primero, inicia a temprana edad, en palabras de Vidales (1961) la cuna, sigue en la escuela, la casa y la sociedad en forma de adiestramiento de los cuerpos, fácilmente observable en la manera de vestir e higiene de una persona o grupo. El segundo

se manifiesta a través del deporte que por medio de sus prácticas, las cuales posibilitan la creación de un pueblo nuevo/mejoramiento de la raza (Vidales, 1961).

Con ello, años después llegamos a Colombia; el Estado publicó los lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2000), los cuales reafirman la construcción del Estado moderno usando como medio a la EF. De tal modo que, por ejemplo, el resultado del periodo de la colonización fue el mejoramiento de las habilidades y destrezas con el objetivo de aumentar la producción y el deporte del país, todo ello contribuyó a la salud, la tecnología y la formación moral. También, al concepto de salud pública se le inscribieron los referentes de mejoramiento de la raza e higiene, en suma, elementos demandantes por la comunidad internacional para la formación de ciudadanos que en la época de la colonia estaba dirigido a los indígenas.

Después es evidente como la cultura dominante impregna a la EF a través de la cultura física, entendida a manera de educación de lo físico, lo cual ofreció las bases para crear y afianzar la herencia dominante/moderna/colonial. Sin embargo, la forma de comprender y asumir lo físico ha cambiado con base en las investigaciones relacionadas con los estudios culturales sobre la cultura física, es decir, “una categoría fluida, dinámica, cuya definición y composición son dependientes de las especificaciones del contexto –tanto sincrónico como diacrónico– en cuestión”² (Lara y Rich, 2017, p. 1312), posibilitando diferentes modos de pensar el cuerpo y las relaciones de poder entre control/dominante y dominado. En este sentido, un grupo de científicos del Reino Unido, EUA, Canadá, Nueva Zelanda y Australia, investigaron sobre los estudios culturales físicos haciendo notorias sus preocupaciones acerca de la generación de saberes para la transformación social, sobre todo de aquellos invisibilizados socialmente (Lara y Rich, 2017).

Para concluir, la EF con base en la educación del cuerpo, responde a las necesidades e ideales de la modernidad, esto se cumple, al reconocer su cultura dominante/colonial, que utiliza como herramienta la lógica de educación de lo físico/cultura física. Sin embargo, existe otra manera de pensar y existir, diferente, oculta y/o subalterna, por ejemplo, cuando se entiende de forma fluida y dinámica lo físico, más allá de lo metafísico (Lara y Rich, 2017), elemento visible gracias a los hallazgos de los estudios culturales físicos, los cuales se interesan por lo que está oculto. Otro rasgo, ahora desde la perspectiva colombiana, es “haber asimilado nuestra historia, sino haberla ignorado, nos ha hecho ajenos a nosotros mismos y ha impedido reconocer la multiplicidad que encierra nuestro espíritu” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 20), aquí se revela el momento favorable para asumir una EF subalterna, considerando el mundo de la vida de aquellos que habitaron América antes de la colonización, reconociéndolos como productores de conocimiento en su lenguaje originario indígena.

Posteriormente, para determinar otras formas de construir la EF, es esencial cavilar su objeto de estudio a partir del cuerpo inscrito en lo cultural y social (Giorgio, 2009). Así pues, a la EF se le reconoce como masculina/dominante, esto se debe a las prácticas de dominación de

2 Traducción propia.

género y sexo que se instauran en su interior, elemento que nos proponemos visibilizar en este apartado. Como Dice Vidales (1961), en “la formación personal es necesario tres elementos: el ímpetu literario, el vigor del deporte, la conciencia de civismo y la hermandad” (p. 167), aunque con atributos masculinos, ya que denomina hermandad a modo de varones (Vidales, 1961). Del mismo modo, algunos colectivos de personas iniciaron propuestas con el propósito de establecer escenarios de equidad, es así que algunos de esos entornos fueron la política pública, la pedagogía y las relaciones entre los actores sociales de la educación; sin embargo, los hallazgos muestran un horizonte desigual, por ejemplo, la coeducación pretendió finalizar con la segregación de sexo pero acabó contribuyendo más a las relaciones de dominación masculina que a la intención inicial, debido a que se establecieron “según normas y estándares de los chicos” (Kirk y Oliver, 2014, p. 8). En suma, estas políticas aportaron a la consolidación de la idea de sexo débil, mala actitud frente a la actividad física, inferioridad, entre otras, que se le otorgan a la mujer.

A propósito de lo anterior, se manifiesta una posibilidad de cambio y legitimación. O sea, una EF lejos del discurso dominante, a saber, establecida en formas diferentes de relacionarse de acuerdo al género y sexo. Por ende, es imprescindible transformar las prácticas y los discursos de formación docente en EF y así, visibilizar lo subalterno u oculto (Devis, Fuentes y Sparkes, 2005).

Finalmente, la EF es el medio por el cual se procura el mejoramiento de la raza americana/indígena con base al modelo del linaje colonizador/dominante denominado blanco/eurocéntrico (Quijano, 2014); por tal razón, históricamente la disciplina se ha configurado sobre los ideales de la sociedad y proyectos educativos de estados/nociones/dominantes. Es por esto que,

el objeto de la Educación Física en las tres primeras décadas del siglo integró lo moral, cuyas bases estaban señaladas por la iglesia, el orden como necesidad política de reorganización de la nación y la higiene que respondía a decisiones sobre salud pública, a las influencias de carácter internacional que se centraron en la raza y a las tendencias biologistas en educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 23).

Así, por ejemplo, se legitima la idea de una sociedad superior que “desde la medicina y en el marco de las políticas de fortalecimiento racial e higiene, se introducen las evaluaciones antropométricas” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 25). Las cuales de una u otra manera caracterizan un ideal de raza propia de Norteamérica o Europa, contextos en los que fueron desarrolladas. Por lo tanto, los valores de medición no correspondieron a la realidad local latinoamericana.

Consideraciones parciales

En Colombia la implementación del enfoque por competencias muestra características de indefinición conceptual y de retórica discursiva y como resultado, presenta múltiples interpretaciones por parte de los programas, lo cual dificulta la evaluación y su comparación nacional e internacional.

También, el enfoque permite estandarizar y homogeneizar los programas de las facultades de educación, iniciando con la titulación, luego, las condiciones para obtener el registro calificado y finalmente un proceso de evaluación numérico.

Otro componente, los esfuerzos por la implementación de la política educativa, ha llevado a la construcción de documentos que facilitan la ejecución de la propuesta, en algunos casos sin reflexión, aunque, efectivos en el momento de presentar resultados y alcanzar la renovación del registro y continuar con el proceso formativo.

Así mismo, los elementos modernos, coloniales y dominantes son puntos de partida para una configuración diferente de la EF, tal vez, descolonizada; es así como desde los estudios culturales físicos se presenta la oportunidad de entender lo físico como un elemento fluido y dinámico, es decir, que la educación de lo físico no se limita al disciplinamiento del cuerpo, sino que además se constituye más allá del conjunto de sus partes, más bien el reto es comprenderlo como un todo. Igualmente, se hace visible la importancia de reconocer y validar los saberes locales, con el fin de hacer una reflexión al mismo concepto de EF y crear un significado entrelazando las diferentes verdades –europeas, norteamericanas, indígenas, entre otras– que la rodean, esto proporcionará una composición situada, contextualizada o más específica para Latinoamérica.

Continuando, en la EF se evidencia la oportunidad desde el género y sexo, debido a su tendencia masculino/dominante, la cual en principio es excluyente, dejando claras las relaciones de dominación presentes en sus prácticas –la mayoría de los educadores son masculinos-hombres–. Por ello, concebirla con base en la equidad y diversidad ofrece otros modos de organización en oposición a lo establecido socialmente.

Por último, se expone a la raza como otra de las posibilidades, puesto que al abandonar la idea de modelo de sociedad europea/blanca, se hacen visibles otras comunidades bien sea originarias o que se establecieron históricamente en el territorio.

Propuesta desde el enfoque etnográfico. Posibilidades

La propuesta en investigación desde las ciencias sociales para las licenciaturas en educación física se fundamenta en la política pública a través de la Resolución 18583, las competencias para la educación física y la postura crítica de la cultura de la educación física. En este sentido, el 15 de septiembre de 2017, el Ministerio de Educación Nacional aprobó la Resolución 18583 (2017), “por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación, o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2015”. Esta establece pautas para el proceso académico en los numerales 1, 2 y 3, que corresponden a denominación, contenidos curriculares y organizaciones de las actividades académicas. Todo lo dicho, permite enfocar estos argumentos en el punto 3.2 correspondiente a prácticas educativas y pedagógicas.

Este apartado tiene como finalidad la apropiación de los saberes pedagógicos, didácticos, curriculares y disciplinares por parte del docente en formación a partir del proceso investi-

gativo –elemento base de la propuesta– en diferentes “contextos socioculturales y diversos grupos poblaciones” (Resolución 18583, 2017, p. 7). Bajo esta perspectiva, las instituciones de educación superior deben celebrar convenios con entidades –escuelas, colegios, institutos, entre otros– que desarrollen actividades relacionadas con el perfil laboral descrito en el proyecto curricular. Además, las universidades tienen la obligación de garantizar como mínimo 40 créditos presenciales de práctica dentro de su plan de estudio. En conclusión, estos elementos desencadenan en la oportunidad de construir, bajo los postulados de las ciencias sociales, una forma distinta de comprender el mundo.

También, la resolución expone los tipos de prácticas y los posibles escenarios, por ejemplo, los ámbitos educativos, organizaciones comunitarias y sociales, la pedagogía, la didáctica, procesos formativos, práctica pedagógica, ambientes de aprendizaje incluyentes, gestión de instituciones educativas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y conceptualización. Finalmente, estas hacen énfasis en la observación de los procesos formativos mediante metodologías o enfoques, como el estudio de caso, la etnografía de aula y las narrativas docentes.

Todo lo anterior se relaciona con la investigación en ciencias sociales. Es así como esta propuesta pretende establecer pautas para su implementación, dicho en otras palabras, primero, construir el marco teórico y segundo, el enfoque etnográfico en relación a la observación participante y los registros.

Para empezar a explicar la propuesta es fundamental identificar la oportunidad que se presenta con las prácticas educativas y pedagógicas, puesto que su presencia en el plan de trabajo, los perfiles del graduado y los campos de acción laboral es significativa. En este sentido, se propone que se inicie con el reconocimiento de la importancia del marco teórico en el proceso de formación en investigación, entendido como la forma de comprender la realidad y el funcionamiento de la sociedad a través de argumentos que se tejen por medio de paradigmas –nivel más general de la teoría–, teorías generales –conocimiento y su producción– y sustantivas –conceptos específicos–, con la finalidad de explicar los procesos, funcionamientos y fenómenos (Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) que se perciben en la educación. También, estos conceptos conllevan a una visión de sociedad y análisis de los oficios de las personas y las características de la correspondencia entre el todo y sus partes. En últimas, este modo de aproximación al mundo real favorece la selección de fenómenos a investigar, los sujetos, la elaboración de los objetivos y la elección de la metodología.

A causa de ello, los estudiantes antes de aproximarse a la diversidad de contextos en los ámbitos educativos, tienen el compromiso de conocer teóricamente la realidad social y los diferentes sucesos que son susceptibles de observar y analizar desde lo socioeconómico, cultural y político.

Segundo, la etnografía será comprendida como un enfoque (Rockwell, 1986, 2005). Esto implica una manera particular de considerar las diferentes realidades, de interpretar el sentido y significado de las prácticas culturales y además de entrelazar método y teoría; en consecuencia, no se podrá utilizar como herramienta o método. A esto se añade, desde el punto de vista

de Serna (2014), los modos de concebir la etnografía como práctica investigativa, es decir: el enfoque empírico-funcional, el enfoque lógico-estructural, el enfoque lógico-materialista, el enfoque pragmático-relacional, el enfoque interpretativo-contextual, el enfoque textual-discursivo, el enfoque experimental y el enfoque crítico-dialogico.

Otra circunstancia es su objeto de conocimiento, el cual transita por la antropología, la lingüística, la sociología y también, nuevos campos del saber, como por ejemplo, "la educación y la pedagogía, los estudios en ciencias, tecnología y sociedad, a las ciencias de la vida, la salud y el bienestar, a las estéticas y el arte, a las investigaciones en consumo y publicidad y a las indagaciones sobre cultura política" (Serna, 2014, p. 14).

Es más, el objeto se construye a partir de la teoría, es decir, previamente se debe saber acerca de una realidad concreta obligando al investigador a identificar los conceptos generales –teorías generales– y específicos –teorías sustantivas– del fenómeno a observar, esto con el fin de conocer lo particular del mundo que va a ser analizado, en otras palabras, la capacidad de explicar de forma descriptiva los argumentos que le dan sentido a las acciones. En conclusión, por una parte, la teoría antecede a la creación del objeto y por otra, "el investigador construye su objeto de conocimiento" (Guber, 2013, p. 62), en cohesión con la cultura comprendida como códigos, lenguajes, valores o visiones a partir del contexto.

Otro aspecto a desarrollar es la observación participante. Esta percibe el conocimiento a partir de lo real y los universos culturales y sociales en su complejidad (Guber, 2016). Todo ello en relación con el investigador y los actores sociales que les dan sentido y significado a las situaciones; sin embargo, no es la simple obtención de la información, es más "una elaboración reflexiva" (Guber, 2013, p. 184). De aquí se desprenden dos elementos, los roles y las relaciones que hacen posible vivenciar cada acto y gesto de una comunidad. En el primero, el observador sistematiza todo lo que sucede a su alrededor y el participante realiza algunas actividades como miembro de la unidad social, esto comprendido de modo recíproco al interior del investigador y los otros. El segundo, es el inevitable vínculo cognitivo y afectivo entre el científico social y los informantes/sujetos del grupo. En suma, el éxito de la técnica radica en la oportunidad de participación para la obtención del conocimiento de lo cotidiano a través de la vivencia, los sentidos y la afectividad –experiencia–, además de la "descripción externa y un registro detallado de cuanto ve y escucha" (Guber, 2013, p. 172).

Dentro de este marco, el registro es el proceso de captar la realidad, en otras palabras, duplicar un fragmento de esta a manera de notas escritas, imágenes o audios, de acuerdo a la relación de conocimiento entre el investigador, el informante y el reconocimiento de sí mismo. Es decir, las anotaciones que se realizan son desde la perspectiva de quien fija la mirada en un punto específico; sin embargo, no es "la realidad registrada" (Guber, 2013, p. 94), sino lo que el investigador supone relevante, importante y significativo para él. Para llevar a cabo este proceso se utilizan diferentes medios: grabadora de audio-video, grabadora de voz y libreta de notas. La sección y uso de estos elementos dependerá de la fidelidad e inconsistencia. El primero se refiere al grado de veracidad de frente al referente observado –hechos y prácticas–, símbolos, puntos de vista, relaciones y entendimiento de la cultura. El segundo, hace

mención a la influencia en la relación entre investigador e informante y de la dinámica social, lo cual debe ser explicado, caracterizado e incorporado en el estudio.

Por tal razón, en el ámbito educativo recomiendo seguir los postulados de Rockwell (como se citó en Guber, 2013 y Guber, 2016) en correspondencia a las anotaciones y la incidencia.

Tabla 3.3. Nomenclatura textual

'''	Notación textual
//	Textual aproximada
()	Aclaraciones contextuales
(...)	Lo que no se alcanza a registrar
...	El que habla y no termina
subrayado	Lo que se escribe en el pizarrón o se dicta

Fuente: Guber, 2013, p. 254; Guber, 2016, p. 98.

Finalmente, para esta propuesta es necesario que se registre todo, como lo dice Guber (2013) "todo lo que le parezca, todo lo que recuerde, y establecer luego las relaciones y no relaciones (es decir, aquello que reconoce como significativo y aquello cuya relevancia todavía no vislumbra) con su objeto de investigación" (p. 258). También, se sugiere que la forma de tomar apuntes sea durante o a posteriori, para el primero es aconsejable no incomodar ni perder el contacto visual con el informante. El segundo, permite ejercitar la memoria, la atención en el campo y la descripción detallada.

Volviendo al asunto de la propuesta, lo anterior son las condiciones iniciales y de relación que permiten desde la política pública innovar en el proceso de formación docente a partir de las prácticas educativas y pedagógicas. En este sentido, la correlación entre marco teórico y enfoque etnográfico con sus dos elementos, observación participante y el registro, permiten consolidar un proyecto que de las pautas para el uso de la investigación social como eje principal de formación en investigación.

Por tanto, es fundamental que los 40 créditos sean usados de manera coherente con lo expuesto. El estudiante, en primer lugar, debe construir con base en la teoría su objeto de conocimiento e iniciar su aproximación a las diferentes instituciones de educación. En segundo lugar, tiene que vivenciar su aprendizaje acerca de observar y participar, además de afianzar sus sentidos con el fin de obtener conocimiento en relación a su percepción de una unidad social. En tercer lugar, precisa de hacer un registro detallado, puesto que está comprometido a desarrollar su sensibilidad. En cuarto lugar, necesita construir un informe final, el cual indica que las habilidades lectoras y escriturales hacen parte de esta invitación, ya que es importante documentar su experiencia y a su vez, que aquella sea entendible para la comunidad académica y otros grupos sociales.

Vale la pena aclarar que no es posible proponer un número de créditos para cada característica, debido a que la institución de educación superior puede disponer de ellos a partir de las necesidades de su comunidad académica y el perfil profesional que está determinado en su proyecto curricular; sin embargo, es vital saber que el desarrollo del aprendizaje de las cuatro pautas es complejo y solicita del estudiante mucho compromiso, y del docente conocimientos amplios en las ciencias de la educación, ciencias sociales y humanas, sin perder la perspectiva de la educación física.

Por último, la base de la propuesta es la crítica al establecimiento desde una perspectiva histórica y cultural, es por eso que los apartados anteriores poseen la siguiente lógica: un análisis crítico de la política educativa en cuanto al enfoque por competencias y su impacto en la educación física, rasgos modernos, coloniales y dominantes de la cultura de la educación física y la propuesta se construye desde el enfoque crítico-etnográfico desarrollado por Rosana Guber y Elsie Rockwell.

Referencias

- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 177-205). Madrid, España: Morata.
- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid, España: Morata.
- Betancor, M. y Vilanou, C. (1995). Consideraciones históricas-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico. *Apunts Educación Física y Deportes*, (40), 7-24. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.05)
- Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: Inde.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículo: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En S. Castro-Gómez; E. Mendieta, *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp.169-205). México: Universidad de San Francisco/Porrúa.
- Chinchilla, V. (2002). Educación física en el proceso de la modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 1-16.
- Chinchilla, V. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112.
- Decreto 2450 de 2015. (17 de diciembre de 2015). Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49-729. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357048_recurso_1.pdf
- Devis, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- Devis, J. y Molina, J. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F. Chaparoz, N.F. Andrade, *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção* (pp. 35-49). Brasil: LESEF/UFGS Y NEPECC/UFU.
- Dogliotti, P. (2013). Alejandro Lamas: "cultura física" en el primer plan de educación física escolar en Uruguay. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física* 19(1), 203-220.
- Gallo, L. E. (2009). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Colombia: Kinesis.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-57). Madrid, España: Morata.
- Giorgio, G. (2009). Cuerpo. En M. Szurmuk y R. M. Irwin, *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. (pp. 67-71). México: Siglo XXI Editores, Instituto Mora.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, J. y Osorio, I. (2014). La opción crítica decolonial para repensar la educación física. *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 57-71.
- Herrera, L. A. (1987). Documentos sobre la educación física y el deporte en Colombia. Aportes para una historia de la educación física en Colombia. *Apunts Educación Física y Deportes*, 9(1-2), 67-75.
- Kirk, D. y Oliver, K. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts Educación Física y Deportes*, 116, 7-22.
- Lara, M. y Rich, E. (2017). Os estudos de cultura física na universidade de bath-reino unido: dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 23(4), 1311-1324.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_.pdf
- Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencias: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid, España: Morata.
- Mignolo, W. (2009). El lado oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanística*, (67) 165-203.
- Mignolo, W. (2001). *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Bogotá D.C. Recuperado de: https://img.macba.cat/public/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). *Serie lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Educación física recreación y deporte*. Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/lw3-article-241887.html?_noredirect=1
- Morona, A., Trigueros, C. y Rivera, E. (2013). El papel de la Educación Física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 18(04), 33-54.
- Pansza, M. (2005). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Clímaco (ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires: Clacso.
- Resolución 18583 de 2017. (15 de septiembre de 2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* No. 50.357. Recuperado de: https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En A. Franzé, M.I. Jociles, B. Martín, D. Poveda y S.Sama, (coords.), *Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania.
- Rockwell, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. En *Enfoques (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación)* (pp. 29-56). Bogotá, Colombia: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.

- Scharagrodsky, P. A. (2006). 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts Educación Física y Deporte*, (3), 82-89.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005) La construcción del marco teórico en la investigación social. En Sautú, R. et al., *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 29-81). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serna, D. (2014). *Promesa recóndita: relatos sobre la cultura y el amor romántico*. Colombia: Universidad Francisco José de Caldas y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimiento. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 145-175). Madrid, España: Morata.
- Zagalaz, M. L. (2001a). *Corrientes y tendencias de la educación física*. Barcelona: Inde.
- Zagalaz, M. L. (2001b). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. España: Universidad de Jaén.
- Vidales, E. (1961). *Nos dejó el tren*. Bogotá: Kelly.
- Vilanou, C. (1998). La historia de la educación física y del deporte: algunas novedades bibliográficas. *Apunts Educación física y Deportes*, (54), 96-97. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- Villa, M. E. (1997). Las concepciones de la educación física. *Educación Física y Ciencia*, (3), 1-12.

Capítulo 4.

La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores

Action research: a commitment to the training of master researchers

Luis Juan Carlos García Noguera

Resumen

Con la intención de proponer presupuestos pedagógicos que puedan ser tenidos en cuenta para dinamizar la formación investigativa de los maestros en formación y en ejercicio de su labor, se presenta una revisión teórica e investigativa de las distintas perspectivas conceptuales que permiten definir, caracterizar su devenir y delimitar los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación acción, vista como un enfoque de investigación y estrategia de formación docente articulada a la investigación pedagógica, la resignificación de la práctica del maestro, la construcción de saber pedagógico y la innovación pedagógica.

Palabras clave: formación investigativa, investigación pedagógica, práctica pedagógica, saber pedagógico, innovación pedagógica.

Abstract

With the intention of proposing pedagogical budgets that can be taken into account to boost the research training of teachers in training and in the exercise of their work, a theoretical and investigative review of the different conceptual perspectives that allow defining, characterize their becoming and delimit the ontological, epistemological and methodological principles of Action Research. Seen as a research approach and teacher training strategy articulated to pedagogical research, the resignification of teacher practice, the construction of pedagogical knowledge and pedagogical innovation.

Keywords: Research training, pedagogical research, pedagogical practice, pedagogical knowledge, pedagogical innovation.

Perfil del autor/Author's profile

Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Bellosó Chacín. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialista en Ética y Pedagogía de la Universidad Juan de Castellanos. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena. Docente investigador del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Bogotá Sur.

Dirección electrónica: luis.garcian@uniminuto.edu

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

García, L. (2020). La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 83 - 104). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

CHICAGO

García Noguera, Luis. "La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 83 - 104). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020.

MLA

García Noguera, Luis. "La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 83 - 104). Impreso.

Introducción

La formación investigativa de los maestros es uno de los temas de mayor interés en la política educativa colombiana (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2016), al tener en cuenta que es desde el ejercicio de la investigación como los docentes pueden revisar de forma objetiva su práctica pedagógica y diseñar procesos didácticos que atiendan los retos de aprendizaje que le proponen sus estudiantes (Díaz, 2006).

En tal sentido, la investigación acción ha sido desde su surgimiento una de las propuestas de investigación que más aceptación ha tenido en los escenarios formativos de maestros y en la práctica misma del magisterio. Lo cual permite materializar el perfil del docente del siglo XXI, caracterizado por la apuesta de construcción de un saber pedagógico fundante de su práctica (Perrenoud, 2001).

Se busca dimensionar la investigación acción como un enfoque de investigación y estrategia de formación de maestros. Para tal fin, se aborda su concepto, historia, modelos, procedimientos para su implementación y experiencias significativas. De tal manera que, su consideración resulte pertinente y enriquecedora frente a las apuestas de formación en investigación, principios de investigación pedagógica y mediación del conocimiento que actualmente orientan los procesos de formación docente.

Definición conceptual

La investigación acción es posible entenderla desde distintas perspectivas, a partir del concepto elaborado por distintos autores desde mediados del siglo XX, lo cual deja ver la manera como se ha asumido y la evolución epistémica que ha tenido. En ese sentido, al seguir el curso histórico, Lewin (1946), quien es el primero en usar el término, considera que:

La investigación acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (p. 64).

Han existido otros autores que en el devenir histórico del concepto han plasmado sus propias miradas al respecto, como Corey (1953), que lo entiende como “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones” (p. 16).

Kemmis (1984) ve la investigación acción como “una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia” (p.112).

Bartolomé (1986) asume este enfoque investigativo como “un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (p. 34).

Serrano (1990) considera que, “la Investigación-acción aporta un nuevo tipo de investigador al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico con los implicados en la acción social y educativa” (p.80).

Lomax (1990) construye una lectura de la investigación acción desde “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p. 45).

Elliott (1993), quien actualmente es uno de los autores con mayor acogida dentro de este enfoque, construye una propuesta de investigación acción, vista como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 86).

Latorre (2008), la concibe como “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión” (p. 53).

Figura 4.1. Rasgos que definen la investigación acción



Fuente: elaboración propia, con base en datos de Pérez Serrano, 1994, p. 75.

En ese orden de ideas, tal como lo deja ver la figura 4.1, actualmente la investigación acción se puede asumir como un enfoque de investigación cualitativa eminentemente social (Sandoval, 1996) y como una estrategia de formación docente, en su proceso de preparación y en ejercicio del magisterio (López, 2004).

Desde esa dinámica, responde al paradigma de las ciencias sociales al preocuparse por fenómenos donde convergen los intereses de personas, familias o comunidades (Zerpa, 2016). De igual forma, atiende a los estudios de corte interpretativo (Salgado, 2007) que, de forma participativa, introspectiva, colaborativa, sistemática y propositiva, desarrolla procesos de reflexión para lograr la comprensión de una situación, el significado que tiene para los sujetos que se ven afectados (de Armas, Martínez y Fernández, 2010) y las acciones que se pueden generar para modificarla (Bausela, 2004).

Figura 4.2. Posibilidades formativas de la investigación acción



Fuente: elaboración propia, con base en datos de Cólasi994, p. 295.

Definir la investigación acción como una estrategia útil en el proceso formativo de los maestros, tal como lo detalla la figura 4.2, resulta valioso en la medida que no solo es un proceso orientado al estudio de un determinado fenómeno o situación. Atiende también, las necesidades de desarrollo profesional docente al apuntar a la construcción de conocimiento, aptitudes y comportamientos que van a posibilitar la construcción de significados desde la práctica pedagógica de aula, la sistematización del saber pedagógico, la construcción de comunidad académica y la difusión de conocimiento que puede innovar en la teoría pedagógica existente (Fernández y Johnson, 2015).

Tabla 4.1. Momentos de la investigación cualitativa

Paréntesis cronológico	Denominación del periodo histórico	Caracterización
1900-1959	Tradicional	Positivismo. Época del etnógrafo solitario
1959-1970	Modernista o "Edad dorada"	Post-positivismo. Análisis cualitativo riguroso
1970-1986	Géneros desdibujados	Interpretativo
1986-1990	Crisis de representación	Reflexividad
1990-Actualidad	Postmodernismo	Descubrimiento y redescubrimiento de modos de investigar cualitativos

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Vallés, 1999, p. 32.

El origen de la investigación acción está ligado de manera amplia al surgimiento de los estudios cualitativos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, tal como se aprecia en la tabla 4.1. Su punto de partida se vincula a áreas afines al trabajo de corte social y humanístico (Salgado, 2007), tales como la antropología, la psicología y la sociología (Colmenares y Piñeros, 2008), a partir de los cuestionamientos que se hizo al abordaje de los fenómenos sociales desde el enfoque cuantitativo (Martínez, 2015). En ese sentido, Taylor y Bodgan (1990), consideran que este tipo de investigación "se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable" (p.20).

Desde esa dinámica, siguiendo la propuesta de Contreras (1994), son tres los momentos claves que han marcado la historia de investigación acción:

Momento 1

Lewin en 1944, a partir de la teoría psicológica que desarrolló, va a ser quien inicialmente usa el término "investigación acción", con la intención de ilustrar un enfoque que de manera sistemática podía abordar los fenómenos sociales de una manera experimental y con alcance social (Vidal y Rivera, 2007). En tal sentido, Smith (2007), considera que Lewin aborda la investigación acción como una espiral que comprende tres momentos: planificación, acción y evaluación del resultado.

Momento 2

En la década de los 60 del siglo XX, se produce un rezago en el desarrollo de la investigación acción debido al auge de los estudios de corte cuantitativo. Es con Stenhouse (1968) y sus posturas alrededor del profesor reflexivo, como va a resurgir la investigación acción, asociada el trabajo del maestro y el llamado que se hace al ejercicio de la investigación desde su quehacer docente (Fuentes y Gómez, 1991).

Posteriormente, Elliot (1986), va a dar continuidad al desarrollo de la investigación acción, al considerar que esta es posible desarrollarla en forma de espiral para lograr la comprensión de las situaciones que se le presentan en el aula. En tal sentido, tiene en cuenta los siguientes momentos:

Identificar una idea general.

Este punto comprende la identificación de la idea o situación que se pretende abordar dentro del ejercicio de investigación.

Reconocimiento de la situación

Es el momento de presentación de las características o atributos distintivos de la situación objeto de estudio.

Efectuar una planificación general

Corresponde al diseño del plan de trabajo que se seguirá dentro del proceso de investigación con el fin de comprender la situación, sus características y demás singularidades que le hacen propia dentro de un determinado contexto social.

Desarrollar la primera fase de la acción e implementarla

Corresponde a la implementación de las técnicas o dispositivos a tener en cuenta para el abordaje de la situación objeto de estudio.

Evaluar la acción y revisar el plan general

Es el punto de cierre y apertura de nuevos ciclos dentro de la investigación acción.

Figura 4.3. Modelo investigación acción de acuerdo con la espiral propuesta por Lewin



Fuente: elaboración propia, con base en datos de McKernan, 1999, p. 48.

Momento 3

Tabla 4.2. Ciclo investigación acción

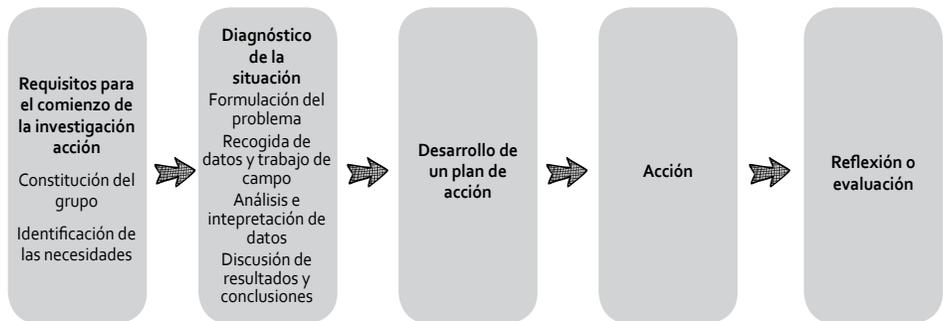
Reconstruadora	Constructiva	
Reflexionar	Planear	Discurso
Retrospectiva sobre la observación	Prospectiva de la acción	(entre) participantes
Observar	Actuar	Práctica
Prospectiva para la reflexión	Retrospectiva guiada por un plan	en el contexto social

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Kemmis y Carr, 1983, p. 164.

Kemmis y Car (1983), en la década de los ochenta del siglo XX, realizaron importantes aportes que dan continuidad a las ideas expuestas por Stenhouse (1968), con relación al desarrollo del currículo, al considerar la investigación acción como un recurso investigativo que incide en su desarrollo y la profesionalización docente, al potenciar el enriquecimiento de su capacidad crítica (Muñoz, 2005). En tal sentido, su implementación no puede ser entendida de forma individual, debe ser asumida como un trabajo que realiza un llamado a la conformación de una comunidad académica docente, capaz de reflexionar de forma crítica sobre las situaciones que se le presentan y potenciar procesos de transformación de la práctica pedagógica (Bausela, 2004).

Características

Figura 4.4. Proceso que sigue la investigación acción



Fuente: elaboración propia, con base en datos de Cólás Bravo, 1994, p. 297.

La investigación acción, vista desde los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que la enmarcan en las investigaciones de corte cualitativo, presenta los siguientes atributos o características:

1. Es una propuesta eminentemente activa y participativa. Este proceso permea todo el desarrollo de las investigaciones, dejando ver gran notoriedad durante la recolección de la información, análisis y construcción de acciones de intervención, que llevan a la emancipación (Colmenares y Piñeros, 2008).
2. Atiende problemas prácticos, abordados a partir de momentos de reflexión que no quedan en la discusión teórica (Fraile, 1991). Trascienden al escenario de la construcción de propuestas que contribuyen a la transformación de la realidad inicial y al acervo de conocimiento de los profesores.
3. Se enmarca en el paradigma socio-crítico, a partir de la autorreflexión crítica que se desarrolla durante la investigación (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013), logrando así comprender de forma más profunda la realidad del objeto de estudio, la participación que los actores tienen en ella y las acciones que deben seguirse para modificarla.
4. Hace referencia a un contexto histórico y sociocultural desde el cual se realiza el estudio de la realidad y se proponen las acciones de intervención. Vista de esta manera, atiende a las singularidades propias de los grupos humanos en su estado in situ, quienes son copartícipes del desarrollo del proceso de investigación a través de los procesos de intercambio, discusión y contrastación (Bausela, 2004).
5. Sigue un proceso en forma de espiral, conformado por varios ciclos, cada uno con un carácter introspectivo y colaborativo, constituidos por etapas de reflexión y acción (Pérez y Nieto, 1993), que involucran a las personas que hacen presencia y la construcción de propuestas de mejora.

Procedimientos para su implementación

La implementación de la investigación acción se enmarca en las inquietudes o situaciones problemas que surgen en la práctica pedagógica (Bustos, 2013). En tal contexto, busca a través de un proceso centrado en varias acciones propias de la investigación educativa y el rol del docente investigador (González, Zerpa, Gutiérrez, y Pirela, 2007), adelantar un ejercicio secuencial de comprensión y transformación con miras al mejoramiento de la situación inicial.

En esa dinámica, es posible exponer dos situaciones básicas que caracterizan la investigación acción:

1. Es un proceso tejido a partir de la planeación previa, las acciones que se desarrollan y reflexión que se realiza sobre la información recolectada y sistematizada (Medina, 2016). Esta característica de forma explícita deja ver que su desarrollo trasciende los juicios apriorísticos que pueden llegar a construirse a partir de vivencias de aula, lo que hace que el conocimiento tenga mayor sentido y validez en el camino de la formación del saber pedagógico.
2. La investigación desarrollada desde la investigación acción, siempre está enmarcada en una secuencia de acciones que siguen el proceso de espiral propuesto por Lewin (1946). Este puede tener algunas variaciones, pero su esencia siempre tiende a ser mantenida, en la medida en que una acción se convierte en el punto de partida de otra, para de for-

ma secuencial lograr el conocimiento deseado y la posibilidad de cambios que permitan transformar la realidad educativa.

Tabla 4.3. Modelos procedimentales para la implementación de la investigación acción

Pérez Serrano (1998) Pasos	Diagnosticar y descubrir una preocupación temática
	Construcción del plan de acción
	Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento
	Reflexión, interpretación e integración de resultados
Suárez Pozos (2002) Fases	Replanificación
	Determinación de la preocupación temática
	Reflexión inicial diagnóstica
Yuni y Urbano (2005) Fases y momentos	Planificación
	Acción observación
Teppa (2006) Momentos	Preparación o diagnóstica reflexiva
	Construcción del plan de acción
	Transformación
	Inducción
	Elaboración del plan
	Ejecución del plan
	Producción
	Transformación

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Colmenares y Piñero, 2008, p.108.

Al realizar una lectura crítica de los distintos procedimientos sugeridos para implementar la investigación acción, tal como se evidencia en la tabla 4.3, es posible enmarcar su ejercicio en tres grandes momentos: planeación, acción y reflexión. Sin que esto quiera decir que en conjunto conforman una única fase, porque tal como se expuso anteriormente, este enfoque de investigación se caracteriza por ser una secuencia de momentos (Díaz, 2005).

Tabla 4.4. Momentos de la investigación acción

Momentos	Situaciones por considerar
Problema de investigación	Evaluación de las necesidades
	Revisión bibliográfica
Planificación	Formulación de los objetivos
	Planteamiento de las acciones

Momentos	Situaciones por considerar
Acción	Planteamiento del problema Descripción del grupo de acción Propuesta Detalle de las acciones Vínculo de las personas
Observación	Recogida de los datos
Reflexión	Interpretación
Replanificación	Informe de investigación Proceso cíclico de mejora

Fuente: elaboración propia, con base en datos de López, 2004, pp. 206-211.

Teniendo en cuenta los momentos detallados en la tabla 4.4, es posible dimensionar el procedimiento a seguir para implantar la investigación acción desde las siguientes instancias:

Planteamiento del problema

Es la identificación de la inquietud o situación problema que se va a abordar en el ejercicio de investigación. En tal sentido, debe estar enmarcado en la realidad del aula, en una situación de necesario abordaje para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este momento se constituye en una oportunidad para la revisión y resignificación de la práctica docente, lo que a su vez puede conducir a procesos de cualificación que enriquecen el trabajo del aula.

Planeación

El momento de la planeación es posible considerarlo como el punto de partida de todo ejercicio de investigación enmarcado en la investigación acción, posterior a la conceptualización del problema de investigación. Visto de esta manera, atiende al conjunto de acciones que se planean con la intención de abordar la inquietud que motiva el proceso de investigación desde la práctica pedagógica del maestro. Este ejercicio permite tener una claridad sobre el proceso a seguir para, de forma secuencial, observar y reflexionar sobre las dinámicas que constituyen en objeto de estudio y retroalimentar el proceso investigativo.

Acción

La acción es el momento de colocar en marcha el ejercicio de planeación. Esta tarea debe ser vista no desde un único momento, se debe considerar desde una secuencia de acciones que involucran a los distintos actores educativos. En tal sentido, atiende a lo que se va a hacer en el aula con la intención de dar curso a la labor que puede permitir conocer en detalle el problema, sus características y posible solución.

Observación

Da cuenta cada del proceso de recolección de la información a través de diversas técnicas de investigación principalmente de orden cualitativo, sin dejar de lado el posible uso de técnicas cuantitativas de acuerdo con los propósitos del estudio y su sistematización en los protocolos considerados para tal fin.

Entre las posibles técnicas de recolección de la información, de acuerdo con Sagastizabal y Perlo (2006), es posible tener en cuenta: la entrevista reflejo, entrevistas grupales, grupo de discusión, torbellino de ideas, representación gráfica y análisis de discurso, entre otras.

Reflexión

Este momento puede ser considerado como el punto de cierre de una etapa de la investigación acción y la apertura de otra. Corresponde al abordaje crítico, la información recolectada a través de la acción desarrollada y la construcción de conocimiento, esto es posible lograrlo a través de programas de análisis de información tales como el Atlas ti, entre otros, que facilitan al investigador el procesamiento de la información, la identificación de hallazgos y la construcción de perspectivas conceptuales y teóricas que resignifican el problema de investigación.

Replanificación

Es el momento de valorar todo lo que se ha desarrollado y visionar los posibles pasos a continuar en las siguientes acciones. En tal sentido, la posible construcción de nuevas acciones estará encaminada al desarrollo de nuevos procesos de intervención, indagación y reflexión para ahondar en el conocimiento inicialmente logrado.

Tabla 4.5. Planificación de la innovación en la investigación acción

Aspectos	Acuerdos
Áreas de aplicación	Fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas donde se presenten problemas
Modalidades de trabajo	Trabajo por grados
Criterios para el establecimiento de los grados	Calificaciones de las áreas en los grados considerados
Responsables	Grupo de trabajo docente
Unidades temáticas	De acuerdo con los problemas identificados, elaboradas por el grupo de trabajo docente
Rol de los padres	Acompañamiento del proceso a través de su participación en las actividades planeadas en la escuela y en el hogar
Participantes	Estudiantes de los grados considerados, equipo docente y padres de familia
Sesiones	De acuerdo con el tiempo necesario

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Bustos, 2013, p. 52.

El resultado de este momento también puede derivar, tal como lo ejemplifica la tabla 4.5, en acciones de innovación, que transformen la realidad educativa objeto de comprensión e interpretación a través de la investigación acción. Cumpliendo así con uno de los principios más importantes de este enfoque: la mejora de los procesos educativos, a partir de su estudio e intervención (Fraile, 1991).

Experiencias

A partir de los desarrollos metodológicos e investigativos sobre la investigación acción, considerados en la matriz: resumen de análisis documental, donde se seleccionó, clasificó, leyó y sistematizó de los recursos bibliográficos asociados a las categorías teóricas: formación investigativa, investigación pedagógica y mediaciones virtuales, que definen el proyecto de investigación "Impacto de los procesos de formación en investigación pedagógica en los estudiantes de último semestre de Licenciatura en Educación Infantil ofertados en Bogotá D.C.", es posible encontrar tal como se ilustra la tabla 4.6, distintas experiencias de investigación educativa enmarcadas en la implementación de este enfoque, que dejan ver elementos a tener en cuenta para el diseño de propuestas de formación investigativa pedagógica en programas orientados a la formación de maestros.

Cada una de las experiencias, desde distintos postulados teóricos y metodológicos, enmarcados en los diversos contextos, expone referentes que dejan ver la incidencia de la investigación acción en el desarrollo de competencias investigativas. Estas a su vez permiten ver el anclaje que tiene con la práctica pedagógica, entendida como el punto de partida del proceso de investigación y oportunidad de rediseño de los dispositivos considerados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que, desde el currículo y la didáctica, los maestros e instituciones educativas trazan con un determinado propósito. En este caso en particular, se exaltan los procesos diseñados para la formación de maestros.

Tabla 4.6. Experiencias investigativas

Experiencia	Aporte a la categoría	Conclusiones
La investigación pedagógica en el contexto de la carrera de Medicina	A finales de la década de los 90 el eminente profesor cubano y precursor de la investigación en el aula, Fidel Ilizástigui Dupuy precedido por grandes figuras intelectuales como José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona entre otros alude: "La investigación pedagógica debe formar parte de la actividad científica de los docentes que tiene un campo casi inexplorado, donde los problemas relacionados con el binomio enseñanza-aprendizaje, esperan respuesta de urgencia reciente" (p. 84).	El ejercicio de la investigación acción en la labor docente, enriquece las competencias del maestro y lo adentra en procesos formativos que cualifican su quehacer. Tal consideración deja ver este enfoque como una estrategia formativa docente.
Cires, Vicedo, Prieto y García (2011).	"En el caso de Cuba, las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años privilegian la creciente descentralización de muchas de las decisiones de la gestión educacional, con vistas a fortalecer el papel de la escuela, los educadores, los estudiantes y la familia en el mejoramiento educativo. En el seno de estos procesos resulta determinante promover la actividad científica en el aula y en los escenarios docentes, estimulando al educador en su desempeño como "práctico reflexivo", en el rol de profesor investigador" (p. 84).	

Experiencia	Aporte a la categoría	Conclusiones
	<p>"La importancia de las investigaciones pedagógicas para el perfeccionamiento continuo del proceso docente-educativo en todos los niveles de educación, es unánimemente reconocida tanto por especialistas como por otras personalidades cuando se proyectan sobre este tema. Es quien determina sus fines, contenidos, métodos, medios, formas de organización, propuestas educativas formales y no formales y el estudio de la actividad de los educandos, su proceso de desarrollo bajo la influencia educativa de la actividad de los educadores, los requisitos personales y profesionales, las vías para su formación, etc." (p. 85).</p>	
<p>Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia</p>	<p>"Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos" (p. 4).</p>	<p>La investigación acción posibilita la formación de un docente reflexivo que puede trascender su práctica pedagógica. En esa consideración, el maestro encuentra un nuevo campo de desarrollo que enriquece su labor y le permite potenciar las competencias de sus estudiantes.</p>
<p>Giraldo, Quintero y Munévar (2002).</p>	<p>"La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad" (p. 4).</p> <p>"Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. El profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992).</p> <p>La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones" (p. 4).</p> <p>"Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos" (p. 5).</p> <p>"La práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa" (p. 32), "ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación" (p. 5).</p> <p>"El educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y transformarla" (p. 5).</p> <p>"La concepción y estructura curricular de los programas que forman educadores permiten y reclaman procesos de investigación" (p. 12).</p>	

Experiencia	Aporte a la categoría	Conclusiones
<p data-bbox="137 931 274 1157"><i>Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales. Aportes a la excelencia docente</i></p> <p data-bbox="137 1195 276 1238"><i>Rodríguez, Vargas y Urueña (2014).</i></p>	<p data-bbox="301 236 683 352">"La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente" (p. 13).</p> <p data-bbox="301 359 683 455">"Al aplicar el ciclo de la investigación-acción en la práctica educativa, se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas para hacerlo mejor" (p. 13).</p> <p data-bbox="301 462 683 578">"Mientras los asesores enseñan y los practicantes aprenden, se experimentan problemas en el aula y se buscan formas de resolverlos, se documentan los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación.</p> <p data-bbox="301 585 683 680">Las decisiones se toman reflexivamente y se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, luego se convierte en punto de intervención y se ensayan alternativas de solución con efectos inmediatos" (p. 13).</p> <p data-bbox="301 687 683 913">"La dinámica de la vida institucional es fuente de problemas. Se aprende a "comprender la escuela" con el pretexto de incorporar algunos elementos del paradigma interpretativo: describir recreos, describir un día típico de la escuela, descifrar simbologías, escribir anécdotas, narrar situaciones como, por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica, en fin, captar, comprender y atreverse a transformar la vida escolar" (p. 13).</p> <p data-bbox="301 931 683 1083">Investigaciones recientes indican que los docentes en formación tienen una percepción negativa sobre la utilidad y proyección de los resultados de los procesos de investigación que se puedan llevar a cabo en el aula. Algunos perciben la investigación como un proceso improductivo y que aporta muy poco a su labor docente (Demirbulak, 2011, p. 149).</p> <p data-bbox="301 1090 683 1224">Investigadores como Dumitriu <i>et al.</i> (2011), indican la importancia de desarrollar competencias metacognitivas como una de las actividades claves en el desarrollo profesional de los futuros licenciados. En esta línea de trabajo, se ha indicado que la praxis pedagógica debe estar articulada con la investigación en el aula (p.151).</p> <p data-bbox="301 1231 683 1435">La formación en competencias investigativas de los docentes en preparación podría desarrollarse durante las prácticas pedagógicas, capacitándolos en la identificación de necesidades de aprendizaje, en el planteamiento de problemas, en la formulación de hipótesis y en el diseño e implementación de escenarios de aprendizaje que les permitan analizar y comprender con mayor precisión los procesos de construcción de conocimiento en sus estudiantes (Sanabria y Macías, 2006, p.152).</p> <p data-bbox="301 1442 683 1594">"La literatura especializada en este ámbito de trabajo muestra que cuando los maestros se convierten en profesores-investigadores son más críticos y reflexivos con respecto a sus prácticas y comienzan a evaluar de forma sistemática información del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser utilizada para mejorar el trabajo en el aula" (p. 152).</p>	<p data-bbox="705 931 1053 1083">Las prácticas pedagógicas deben ser consideradas como el escenario por excelencia para la formación de las competencias investigativas de los docentes. Desde ellas es posible encontrarle sentido y validez al trabajo que desarrollan los maestros en formación, en el estudio de la investigación pedagógica y su validez en el contexto educativo.</p>

Experiencia	Aporte a la categoría	Conclusiones
	<p>"El docente debe de ser lo suficientemente hábil para desarrollar la autocrítica acerca de su práctica, mediante un proceso de reflexión constante que le permita intervenir pertinentemente en ella. Esto implica ser un docente reflexivo de su práctica" (p. 3).</p>	
<p>Vaciós en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el <i>habitus</i> investigativo</p>	<p>"El docente debe de ser lo suficientemente hábil para desarrollar la autocrítica acerca de su práctica, mediante un proceso de reflexión constante que le permita intervenir pertinentemente en ella. Esto implica ser un docente reflexivo de su práctica" (p. 3).</p>	<p>La formación en investigación pedagógica permite trabajar en el docente la capacidad de articular holísticamente los distintos saberes disciplinares que permean su formación y los sustentos teóricos de otras disciplinas que puede tener en cuenta para poder abordar las situaciones problemáticas que se le presenten en el aula. Desde esa dinámica, la formación no solo posibilita el desarrollo de su pensamiento crítico, también contribuye a la formación de un pensamiento sistémico.</p>
<p>Andrade y Bernabé (2011).</p>	<p>"Hay que considerar que la investigación como una competencia que puede ser considerada como aglutinante de todos los anteriores saberes, es básica para cualquier ciudadano de este tiempo y que, además, es indispensable para que el docente pueda ser considerado como un profesional capaz de reflexionar e investigar su práctica, por lo tanto, es un aspecto primordial en la formación inicial" (p. 4).</p>	
	<p>"El profesor debe reunir información sobre las dimensiones que afectan su entorno educativo y ser capaz de analizar su práctica, organizarla de acuerdo a su importancia, desglosarla y actuar en consecuencia. Para ello, no solo debe emplear el conocimiento experiencial o de sentido común, pues muchas veces este revela solo la apariencia de los fenómenos, sino que debe también usar la teoría para trascender el nivel de las apariencias y llegar al de las esencias. Solo así se podrá tener una comprensión más cabal del fenómeno a fin de poder intervenir en él de manera más fundamentada" (p. 8).</p>	
	<p>"Investigar desde la práctica educativa es una oportunidad para ligar la vida cotidiana con el hacer científico; para usar la experiencia como materia prima del trabajo intelectual y del pensamiento creativo y desarrollar el hábito de reflexionar en y sobre la acción. Permite, además, recuperar las innovaciones pedagógicas, construir saber específico, comprender la acción educativa dentro del contexto social, y comunicar conocimiento emanado del saber hacer" (p. 9).</p>	
	<p>"Para lograr desarrollar este <i>habitus</i> investigativo hemos considerado los siguientes elementos: Capacidad para reflexionar la práctica. Lo que implica una actitud constante de autocrítica, alejamiento del sí mismo, apertura hacia los demás y hacia las nuevas ideas (Perrenoud, 2002; Schön, 1992; Manen y Max, 2003). Actitud y capacidad de búsqueda y procesamiento de información. Es bien sabido que, en las escuelas normales, los alumnos son extremadamente dependientes hacia los profesores y lo que estos les proporcionen en cuestión de lecturas y textos. Es necesario modificar eso (Perrenoud, 2002; Lozano y Mercado, 2009). Habilidad para vincular la teoría y práctica.</p>	
	<p>Aparte del desdén que existe por muchos de los profesores formados y en formación hacia la teoría psicopedagógica y probablemente como consecuencia de lo mismo, existen serias dificultades para realizar articulaciones de lo que se vive en la práctica docente con los diferentes documentos y autores conocidos (Latorre, 2003; Zeichner, 1993; Lozano y Mercado, 2009). Conocimiento de métodos y técnicas de investigación de campo y su utilización adecuada y pertinente. Ya que la formación inicial no implica formar investigadores de acuerdo al plan de estudios reciente, este saber es poco buscado y promovido por los docentes de las instituciones normales.</p>	

Experiencia	Aporte a la categoría	Conclusiones
	<p>Sin embargo, como hemos visto, es fundamental para poder desarrollar cambios en la práctica; lo cual seguramente repercutiría en una formación permanente si se logra desarrollar el <i>habitus</i>" (Latorre, 2003; Zeichner, 1993; Lozano y Mercado, 2009) (pp. 9-10).</p> <p>Una de las teorías desde la que se operó esta propuesta de intervención es la tendencia constructivista con la intención de que los alumnos desarrollen el <i>habitus</i> investigativo a través del aprendizaje significativo por recepción, Ausubel (1976), por descubrimiento, Piaget (1964) y enseñanza de expertos a novatos, Vigotsky (1979) (p. 17). "Otra de las teorías en que se fundamenta la propuesta es la pedagogía crítica que reconoce el carácter de clase de la educación, cuya praxis es aquella que transforma la realidad, y una de las formas de conseguir esta es mediante la investigación en el ámbito pedagógico, por lo tanto, en la enseñanza y el aprendizaje. Las ventajas que nos muestra es "el sometimiento a la prueba de la práctica de las ideas como medio para mejorar y de lograr el medio del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje" (Lozano, 2006, p. 88), es decir, el resultado es una mejora en aquello que ocurre en las clases y escuela, además de una articulación y justificación mejores de la argumentación educacional aplicada a aquello que sucede" (p. 17).</p>	

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

Son significativos los aportes que puede realizar la investigación acción a la transformación de la realidad educativa, a partir de su implementación en el aula, para potenciar procesos de investigación educativa que atiendan a las inquietudes que surgen en la práctica pedagógica. Vista desde esa óptica, es innegable su valor y alcance en la formación y actualización permanente de los docentes en formación y en ejercicio, toda vez que su puesta en práctica se convierte en una oportunidad para revisar la experiencia, enriquecer los conocimientos y construir saber pedagógico útil para retroalimentar las prácticas de aula y presentar aportes para la actualización de la teoría pedagógica que paradigmáticamente puede estar orientando los procesos actuales.

Su implementación en los dispositivos curriculares, considerados para la formación investigativa de los maestros en el escenario universitario, se convierte en una oportunidad para articular la teoría con la praxis investigativa. Lo que lleva a la construcción de un significado más holístico del proceso de investigación, el rol que el maestro cumple en él y sus aportes a las dinámicas de aula.

Referentes

- Andrade, I. L. y Bernabé, J. E. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el *habitus* investigativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educator*, (10), 51-78.
- Bustos, M. I. C. (2013). Práctica pedagógica e investigación-acción. *Plumilla Educativa*, 12(2), 41-60.
- Cires Reyes, E., Vicedo Tomey, A. G., Prieto Marrero, G. y García Hernández, M. (2011). La investigación pedagógica en el contexto de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 25(1), 82-94.
- Colas Bravo, M. (1994). La investigación acción. En E. Cólás y L. Buendía (comps.), *Investigación Educativa* (pp. 391-315). Sevilla: Alfar
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Contreras, J. (1994). ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-14.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Corey, S. M. (1953): *Action Research to improve School Practice*. Nueva York: Universidad de Columbia.
- De Armas Ramírez, N., Martínez, R. y Fernández, N. L. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 13-29.
- Demirbulak, D. (2011). Training English language student teachers to become teacher re-searchers. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 491-496.
- Díaz Llanes, G. (2005). La investigación-acción en el primer nivel de atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21, 3-4.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Extraordinario), 88-103.
- Dumitriu, C. y Dumitriu, G. (2011). Experimental Research Re-garding the Development of Psychosocial Competencies of the Beginning Teachers. *Pro-cedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 794-802.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Fraile, A. (1991). La Investigación/acción: método de análisis para una nueva Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), 251-264.
- Fernández, M. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Fuentes, P. y Gómez, M. (1991). Aproximación teórica a la Investigación/acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (10), 295-309.

- Giraldo, M., Federman, J., Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01-15.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Kemmis, S. (1984). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kemmis, S. y Carr, W. (1983). *Becoming critical: Knowing through Action Research*. Victoria: Deakin University Press.
- Latorre, A. (2008). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal for Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- López, J. G. (2004). La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (19), 201.
- Martínez, C. (2015). El compromiso interpretativo: un aspecto ineludible en la investigación cualitativa. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(1), S55-S63. doi:10.17533/udea.rfnsp.v33s1a10
- Mckerman, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Medina, A. R. H. (2016). Aproximación teórica a modelo de cambio planeado de gestión organizacional para la innovación educativa desde la Teoría de la Complejidad y Empowerment. *Educ@ción en Contexto*, 2, 182-198.
- Muñoz, X. (2005). Desarrollo profesional o una praxis reflexiva: un saber y un discurso especializado. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1). Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/816>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Ministerio de Educación Nacional (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. y Nieto Martín, S. (1993). *La investigación-acción en la educación formal y no formal. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 177-198.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Rodríguez, L. S., Vargas, O. L. y Urueña, L. A. L. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 147-170.
- Sanabria, L. y Macías, D. (2006). *Formación de competencias docentes: diseñar y aprender con ambientes computacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colciencias.

- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes. Recuperado de: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sagastizabal, M. Á. y Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 119.
- Stenhouse, I. (1968). The humanities curriculum project. *Journal of curriculum studies*, 1(1), 26 – 33.
- Taylor, S y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vidal Ledo, M. y Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4).
- Zerpa, Y. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapientia Organizacional*, 3(6), 207-230.

Capítulo 5.

Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía

Panorama of higher education in Colombia and development of skills to research in pedagogy students

César Augusto Aguirre León

Resumen

Los procesos de incorporación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios son un desafío para la educación superior del siglo XX. Esta tarea debe partir del reconocimiento de los factores asociados al aprendizaje en los adultos, del modelo de aula que se debe emplear y de las características necesarias para permitir la apropiación de estas competencias por parte de los estudiantes. En este caso particular, se reconoce la importancia de fortalecer esas competencias en quienes estudian pedagogía, dado que estos actores serán quienes asuman el proceso de enseñanza de las nuevas generaciones. De igual manera, se pretende analizar el proceso histórico que ha seguido la educación superior en Colombia, especialmente, la línea que tiene que ver con los futuros docentes.

Palabras clave: educación superior, competencias para investigar, estudiantes de pedagogía.

Summary

The processes of incorporating competencies to investigate in university students are a challenge for higher education of the twentieth century. This task must start from the recognition of the factors associated with learning in adults, the classroom model to be used and the characteristics necessary to allow the appropriation of these skills by students. In this particular case, the importance that grows in this mission is recognized when talking about those who study pedagogy, considering the transmitting role they will have in the future and

when analyzing the historical process that has followed higher education in Colombia and especially the line that it has to come with future teachers.

Keywords: Higher education, skills to research, pedagogy students.

Perfil del autor/Author's profile

Doctor en Educación de la Universidad de Baja California. Magíster en Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad a Distancia de Madrid. Magíster en Educación y Procesos de Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Monterrey. Magíster en Educación de Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje de UNIMINUTO. Filósofo de la Universidad de La Salle. Periodista de la Fundación Universitaria INPAHU.

¿Cómo citar este artículo?/How to cite this chapter?

APA

Aguirre, C. (2020). Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 105 - 127). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

CHICAGO

Aguirre León, César Augusto. "Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 105 - 127). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020

MLA

Aguirre León, César Augusto. "Panorama de la educación superior en Colombia y desarrollo de competencias para investigar en estudiantes de pedagogía". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 105 - 127). Impreso.

Recorrido histórico

Entre los siglos XVI y XVII fueron fundadas en Bogotá las universidades San Nicolás de Bari, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad Santo Tomás y Universidad Javeriana, las cuales dedicaron sus actividades educativas a la medicina, el derecho, la filosofía y la teología. Durante los años posteriores, otras ciudades como Cartagena, Medellín y Popayán también dieron origen a colegios superiores, como la Universidad Nacional de Colombia fundada en 1867. A inicios del siglo XIX fueron fundadas en Bogotá, Caracas y Quito algunas universidades públicas que pretendían ir dando forma a los profesionales que se requerían para el gobierno de los nacientes Estados soberanos que se acababan de libertar en Latinoamérica.

En las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, el Partido Conservador se convierte en el gobernante hegemónico del país, con lo que la construcción del arquetipo de la universidad colombiana tiende a enmarcarse en el pensamiento de la Iglesia católica y el manejo privado del sistema educativo. A partir de la Constitución de 1886 la universidad colombiana toma un carácter elitista que desfavorece las intenciones de los más pobres por lograr capacitación y movilidad social; de igual forma, se instaura una postura autoritaria y confesional que termina dando origen a instituciones de formación exclusiva en ingeniería, derecho o medicina, como lo fueron el Externado, la Universidad Libre y la Universidad de Nariño.

Dentro de la segunda República Liberal (1930-1960) se realizó un proceso de agrupamiento de diferentes institutos, facultades, escuelas profesionales y colegios mayores, en un espacio administrado por la Universidad Nacional, esto con el fin de acelerar y mejorar los procesos administrativos; lo anterior fue reafirmado con la promulgación de la Ley 68 de 1935, en la que se otorgó a esta institución autonomía administrativa y académica, así como la posibilidad de hacerse con recursos propios por medio de mecanismos relacionados con su función.

La ciudad universitaria empezó a trabajar con cerca de 3500 estudiantes en 1946, con lo que se hizo cargo de más de la mitad de los estudiantes de educación superior que formaban parte de las instituciones de carácter oficial. Esto iba de la mano con el proceso de modernización del país que lo llevó a transformarse de una economía rural a una urbana, desafortunadamente apoyada por las constantes movilizaciones de los campesinos hacia las ciudades, impulsadas por los conflictos internos entre los dos partidos tradicionales, y posteriormente entre estos y los grupos insurgentes. Desafortunadamente estos dos temas, la modernización del país y la educación, así como los conflictos por el dominio del país, no pudieron separarse y se vieron manifiestos en los nombramientos de docentes a partir de la burocracia y al poco avance que este y otros factores permitieron en los currículos de los diferentes programas.

En cuanto a la educación universitaria privada, cabe destacar la apertura de la Universidad Javeriana en Bogotá en 1931 y de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín en 1936. En la segunda mitad de la década de los cuarenta se crearon varias universidades regionales como la del Valle en 1945, la Industrial de Santander en 1948, la del Atlántico en 1943 y la de Caldas en 1943. En 1953 se crean, con carácter nacional, las universidades pedagógicas de Tunja y Bogotá, y en 1948 se fundó la Universidad de los Andes. (Melo, Ramos y Hernández, 2017, p. 64).

De igual forma, como complemento, fueron creados varios institutos que pretendieron profundizar en los aspectos teóricos e investigativos de diferentes áreas, como por ejemplo, la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1933), el Instituto de Psicología Experimental (1937), el Ateneo Nacional de Altos Estudios (1940), el Instituto Caro y Guervo (1942) y el Instituto de Ciencias Económicas (1944).

No obstante, estas reformas no colmaron las expectativas del Estado ni tampoco las de los colombianos en general, que empezaron a ver que las carreras que se impartían no eran garantía de movilidad social, además de que los recursos fiscales destinados para el sostenimiento de las instituciones públicas no eran suficientes. De igual forma, el periodo de violencia que siguió a la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el posterior golpe militar que llevó a la dictadura prolongada hasta 1957, limitaron la autonomía universitaria y mostraron los primeros enfrentamientos entre las fuerzas de la nación y los estudiantes de universidades públicas.

Los gobiernos de turno dieron prioridad a la educación técnica, con lo que surgieron el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y el Instituto Nacional de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). Estas instituciones han evolucionado en el tiempo y han hecho grandes aportes a la formación del capital humano en Colombia. A la par de esto, fueron surgiendo gran cantidad de instituciones de orden privado que intentaron suplir la demanda de cupos que impedían el acceso a la educación superior de muchas personas; desafortunadamente esto generó baja calidad debido a la ausencia de docentes calificados.

De acuerdo con Martínez (2014), en el gobierno de Rojas Pinilla (1953-1957) se contrató un equipo de profesionales de diferentes países, los cuales trabajaron bajo el mando de Louis-Joseph Lebret, con el fin de identificar los problemas que se generaban debido al panorama de la educación superior en el país.

Fundamentalmente se encontraron 4 aspectos:

1. La población con bajos recursos económicos tenía pocas posibilidades de acceso a la educación.
2. Se debían realizar reformas educativas que garantizaran la democratización de este derecho.

3. El desarrollo económico del país se encontraba en riesgo debido a la necesidad de formación insatisfecha.
4. Era necesario el impulso de la educación agrícola para la utilización adecuada del suelo.

Para la década de 1980 el incremento de estudiantes había aumentado de 20.000 en 1950 a cerca de 300.000, esto continuó haciendo posible el surgimiento de multitud de instituciones.

La Constitución Política de 1991 consagró la libertad de enseñanza y reconoció la educación como un derecho y un servicio público, lo cual modificó el ideario de lo público y lo privado debido a los requerimientos de calidad que empezaron a instaurarse a expensas de la garantía que representó encargar al Estado de su inspección y vigilancia. La Constitución de 1991 sentó las bases para la posterior promulgación de la Ley 30 de 1992, con la que se especifican las normas que rigen a la educación superior en el país; con esto surgieron el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) y la Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad (CONACES).

Como se ha mencionado, la inversión de los diferentes gobiernos en la educación superior pública ha representado un problema constante, esto se mantiene en la actualidad para Colombia, en contravía al proceso que se ha llevado a cabo en los diferentes países del mundo.

Tabla 5.1. Gasto público en educación terciaria 2016

Ubicación	Público	Privado
Argentina	86.04	13.96
Canadá	49.05	50.61
Chile	32.44	67.56
Colombia	36.04	63.88
República Checa	65.38	19.90
Dinamarca	92.35	5.15
Estonia	70.94	23.84
Finlandia	93.06	3.42
Francia	77.84	20.30
Alemania	82.72	15.28
Grecia	73.33	11.56
Hungría	62.94	37.05
Islandia	89.31	8.26
Indonesia	76.14	23.86
Irlanda	73.61	26.38
Israel	58.39	41.61

Ubicación	Público	Privado
Italia	61.72	35.35
Japón	32.42	67.58
Letonia	72.62	22.61
Lituania	71.77	25.01
Luxemburgo	92.39	4.28
México	70.86	29.13
Países Bajos	67.54	29.27
España	66.40	31.79
Estados Unidos	35.20	64.79

Fuente: Datos OECD, 2019.

En las primeras dos décadas del siglo XXI es considerable la diferencia que se presenta entre el 36.4 % que se invierte en la educación superior pública en Colombia y lo que pasa en otros países. De hecho, son pocos los países que en el mundo han privilegiado el crecimiento de lo privado en este nivel educativo.

Ahora bien, en Colombia, de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE), hasta 2017 solo el 10.9 % de los habitantes del país había completado la educación técnica profesional o tecnológica, 8 % la educación universitaria y el 3.4 % postgrado. Lo anterior indica un panorama poco alentador en lo que se refiere a la formación del capital humano por parte del país, lo que redundará en una ampliación de las brechas de pobreza y en una evidente falta de oportunidades.

En 2016, de acuerdo con el Boletín Educación Superior en Cifras, publicado por el Ministerio de Educación de Colombia, “637 municipios del territorio nacional poseían al menos un matriculado en programas de educación superior, lo que representa cerca de 57 % del total de municipios, distribuidos en todos los departamentos de Colombia. En Bogotá, por ejemplo, están matriculados 32 % de los estudiantes en educación superior, en Antioquia 13.8 %, en el Valle del Cauca 7.5 %, en Atlántico 5.8 % y en Santander 5.4 %” (MEN, 2016).

“Si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50 %” (Melo, Ramos y Hernández, 2017, p. 60).

No obstante, hay que preguntarse si en efecto los países desean o pretenden lograr una cobertura del 100 % en esta medición, pues las políticas que regulan los procesos internos de productividad y el aspecto de la formación del capital humano con respecto al pago de salarios puede ser que no siempre el ideal sea lo anhelado.

Programas de pedagogía

Los docentes en Colombia son formados por las denominadas escuelas normales y por facultades de educación de diferentes universidades. Con respecto a las normales, el párrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994, indica que,

las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

Por su parte, en el caso de las facultades de educación, empezaron a surgir a partir de 1930 por medio de la evolución de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. Esto con el fin de avanzar hacia la profesionalización docente y también para apoyar a lo realizado por las normales desde finales del siglo XIX. La formación profesional para la docencia está tipificada en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994.

Las licenciaturas son programas ofertados por instituciones de educación superior (IES), que tienen una duración entre 8 y 10 semestres y que se organizan por medio de créditos académicos que como mínimo son 160 y llegan hasta 167. En la actualidad es obligatorio que aquellos programas tengan un mínimo de prácticas.

Con respecto a la educación, “en Colombia en 2017 había 318.655 docentes oficiales, de estos, 299.017 se desempeñaban en cargos docentes y 19.638 en cargos directivos”, esto de un total de 45,5 millones de habitantes.

Tabla 5.2. Graduados terciarios por campo de formación 2016

Ubicación	Ciencias Sociales	Educación	Letras	Ingeniería	Salud	Negocios
Argentina	7.090	21.062	12.687	5.471	21	17.31
Brasil	4.484	19.699	3.170	11.009	14	35.56
Canadá	15.530	7.696	10.477	12.167	14.168	25.98
Chile	3.670	15.054	3.206	15.530	21.461	24.47
Colombia	6.646	8.193	3.892	16.729	6.765	45.93
Finlandia	7.209	6.421	12.318	17.699	19.705	18.27
México	9.222	13.785	3.639	21.314	9.686	35.15
España	7.103	16.542	9.147	14.876	15.999	18.64
Reino Unido	11.888	9.253	15.364	9.138	13	22.04
Estados Unidos	12.018	6.752	19.654	6.929	17.010	19.30

Fuente: OCED, 2019.

Los programas de licenciatura gozan de autonomía para la definición de sus currículos y planes de estudio, en el marco de los lineamientos definidos por el MEN; para este caso, en la Resolución 5443, del 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010, se especifican las características de cumplimiento de condiciones de calidad asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Se rigen también por el Decreto 1295 de 2010 que indica las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados.

Además de ello, la Resolución 18583 de 2017, en su artículo 2, en el componente de fundamentos generales referidos al currículo dicta:

En este componente se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica, hecho que supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y apropiación y uso pedagógico de las TIC.

Con ello, en la actualidad existen 56 programas de pedagogía infantil o afines en diferentes instituciones de Colombia. A pesar de que la legislación parece establecer una serie de acuerdos, cada uno de ellos ha elaborado currículos en los que la investigación es vista desde diferentes perspectivas.

Desarrollo de competencias de investigación en educación superior

En los programas que forman a los futuros docentes es fundamental que se desarrolle de manera adecuada la incorporación de las competencias para investigar. Este proceso debe partir desde una identificación eficaz de lo que este concepto significa.

Las competencias, a partir de Chomsky, se identifican como saberes que pueden ser ejecutados, es decir el conocimiento que es susceptible de activarse en eventos de la vida. Particularmente en lo educativo, desde García-San Pedro (2009, p. 15), "la competencia se define como una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social, que deben tender al mismo fin para dar como resultado la satisfacción de una determinada competencia". Se distinguen en este autor, de igual forma, las competencias básicas, genéricas, específicas y meta-competencias. En el caso de las competencias en investigación se deben tener en cuenta las genéricas, ya que se refieren a competencias que, según los autores, se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales.

En el tema de investigación, y con mayor razón en el campo de la pedagogía, es fundamental tener presente el factor de transferencia, pues son múltiples las opciones que cada campo del conocimiento o situación social pueden presentar a un investigador y será él quien determine los caminos metodológicos a seguir para obtener los mejores resultados. La transferencia en educación se daría cuando el futuro docente logra dilucidar la manera de aplicar la competencia adquirida en las situaciones del aula, el contexto de sus estudiantes, los temas

relacionados con la familia o la legislación que indica las rutas para un determinado instituto. Esto se puede poner en paralelo con la teoría de la generalización, cuando propone que la transferencia de una competencia se da si se construyen y afincan ideas generales y rutas de pensar que son verificables en variadas situaciones.

Con ello, al hablar de transferencia se debe hacer que lo aprendido sea aplicable al total de las opciones que a futuro la vida presenta en ese campo del conocimiento; debe ser posible que la respuesta se dé como consecuencia directa del proceso que se ha apropiado, pues tiene como prerrequisito un principio (Wenzelburger, 2013).

De acuerdo con Aguirre (2016) y Tamayo (2003) se distinguen cinco aspectos que definen las competencias de investigación por las metas que se persigue alcanzar en los estudiantes con respecto a sus aprendizajes: primero, las definiciones de ciencia, tecnología y desarrollo que deben estar presentes en los conceptos que se brindan desde el aula; segundo, reconocer el concepto de investigación, es decir, su carácter desde lo académico; tercero, manejar características de recolección de información por medio de encuestas, entrevistas, cuestionarios, bases de datos, etc; cuarto, adelantar análisis de información, con lo que se deberán tomar los datos obtenidos y se sacarán de ellos los datos que sean pertinentes a los objetivos planteados; y, por último, construir el proyecto de investigación a partir de las normas establecidas por una determinada institución.

Así, la investigación requiere de unas competencias metodológicas que se adquieren, ejercitan y desarrollan, y que son incorporadas como conceptos prácticos en la experiencia académica de los estudiantes de pedagogía, estas se deben presentar de tal manera que sean puestas en práctica en las actividades formativas y de práctica profesional para que se conviertan en parte del quehacer cotidiano de los futuros maestros.

Desde esta perspectiva, las competencias que deben ser transmitidas a los docentes en formación, en relación con los procesos de investigación y con la intención que sean asumidas como un corpus que haga parte del aula y de la intrínseca vinculación entre docente y estudiante, son la recolección de información, el dominio metodológico, el manejo de conceptos para la elaboración de informes de investigación escritos y el dominio de herramientas de software y herramientas web para la sistematización de información y publicación de avances.

Salón de clase y didáctica

Un reto para la apropiación de competencias en el aula de hoy es el de incorporar todos los elementos que la componen al proceso de aprendizaje, desde esta perspectiva la didáctica debe basarse en muchos factores que se conjugan en la relación docente-estudiante. En la explicación de García, Loredó y Carranza, se indica que el salón de clase es el lugar en el que se da a luz el acto pedagógico y que cada una de las partes que en este intervienen son fundamentales; en tal sentido, desde una perspectiva holística, lo formativo, humanístico, ecológico, multirreferencial, reflexivo, operacional, etc., deben ser tenidos en cuenta para construir el proceso que da como consecuencia la apropiación de la competencia (2008).

La generación de un espacio apropiado para aprender es algo que debe surgir del docente a cargo, pero en consenso y en comunicación constante con los estudiantes que allí intervienen. Es por ello que el acercamiento al conocimiento debe partir de lo ya aprendido, para así hacer que la apropiación sea más efectiva y vinculante con la vida misma del aprendiente. El aula no debe ser vista como un espacio separado de los contextos en los que los estudiantes viven, juegan, se enamoran, etc; es el lugar en el que se establecen acuerdos y se comentan los avances que cada uno realiza, se comparten experiencias, se manifiestan sentimientos, en camino a lograr las metas (Díaz y Hernández, 2002).

En el aula, sobre todo en educación superior y con mayor razón en la formación de futuros docentes, debe estar de manifiesto la actitud democrática, con lo que en este espacio intervienen la crítica y la oportunidad de discernir. El aula de clase se debe convertir en un espacio en el que la expresión de argumentos y la retroalimentación sean factores fundamentales para la eliminación de lo que se tiene por verdadero sin las explicaciones necesarias para afirmarlo (Garello y Rinaldo, 2013).

Es el lugar en el que se reúnen el docente, el dicente y el saber, por esto es allí donde se conjugan los factores que permiten el desarrollo de competencias en cualquier tipo de ciencia. Además de las personas que intervienen en el proceso, también los instrumentos, herramientas, tiempos, estrategias y normas que hacen de cada aula un espacio singular, son claves para que se adelanten procesos de aprendizaje significativos.

Andragogía: investigación y enseñanza en adultos

Es importante hacer énfasis en que la formación que se plantea es la que se hace en adultos que se están educando como docentes, por lo que es obligatorio incluir el concepto de andragogía, como la pedagogía para adultos.

Con el fin de introducirnos en este tema, recurrimos a Cazau (2009), quien propone las siguientes definiciones de adulto:

1. Adulto, de la raíz latina *adolecere* que significa crecer, *adulum* es su forma en participio pasado, que significa "lo que ha terminado de crecer".
2. Es una persona que vive y actúa en la sociedad sin la tutela de otros, es decir, vive bajo su propia responsabilidad.
3. Cuando la personalidad alcanza su madurez, es decir, es un ser racional auto-controlado y responsable de sí mismo.
4. Adulto es un ser en desarrollo continuo y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino a la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano.

Ahora bien, sobre el concepto de andragogía Knowles (1979) (citado en Álvarez, 1997), afirma que, es el arte y la ciencia que permite a los docentes ayudar a aprender a las personas que se encuentran en edad adulta, basándose en las diferencias que existen entre niños y

adultos. Knowles también sostiene que andragogía es la ciencia que hace posible instruir y educar al hombre de manera constante a lo largo de su vida. Es importante aclarar que, en un primer momento la teoría andragógica fue vista solo como educación para personas de la tercera edad y aun hoy en día lo andragógico se confunde con vejez, lo cual es solo una parte de la práctica andragógica; y esto se sustenta cuando Knowles (1979) señala, “el marco teórico conceptual de la educación, fuera del preescolar, primaria, secundaria y superior, es la ciencia andragógica” (citado en Álvarez, 1997, p.19).

Desde otro punto de vista Alcalá (1997), recalca que la andragogía es una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; como ciencia se encarga de los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto.

Para Cazau (2009), el término andragogía significa el arte y la ciencia de facilitar el proceso de aprendizaje de los adultos.

Por otro lado, Alonso (2012) señala siete elementos de la andragogía:

1. Establecer un ambiente adecuado: se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo en el cual los participantes interactúen sin temor.
2. Planeamiento de la lección: el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos o técnicas para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento.
3. Diagnóstico de las necesidades de estudio: se debe construir un modelo basado en competencias –conocimientos, habilidades y actitudes– que intervienen en el proceso educativo del aprendiente con el fin de ayudarlo.
4. Establecer objetivos: consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior para convertirlas en objetivos significativos y medibles.
5. Elaborar un plan de estudios: es elaborar un programa que contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos.
6. Realizar actividades de estudio como investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, etc.
7. Evaluar los resultados del estudio: se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico.

Desde otro ángulo muy similar Knowles (1979) sustenta que un modelo andragógico encuentra su dinamismo en los siguientes elementos:

- a. “El participante adulto: es el primero y principal recurso en la situación de aprendizaje. Apoyándose en sus conocimientos y experiencias anteriores, el participante no hace más que continuar la explotación y/o descubrimiento de sus talentos y capacidades.

- b. El andragogo: es esa una persona reconocida como competente, ya sea en el campo del aprendizaje a realizar, o cómo se puede realizar, o aún los dos a la vez. Persona-referencia y/o persona experta, el andragogo puede y debe desempeñar variados roles, tales como: consultor, transmisor de informaciones, facilitador, agente de cambio, agente de relación, tutor, etc. El andragogo facilita las interacciones interpersonales y organiza la actividad educativa, cuyo principal actor es el participante. Se puede, pues, contar con el andragogo como persona-recurso en muchas situaciones, considerándolo igualmente, como un participante en el proceso continuo de aprendizaje.
- c. El grupo: los adultos reunidos en grupos de participantes, constituyen un conjunto de recursos debido a sus experiencias anteriores y de su voluntad para aprender. De esta manera, cada uno de los miembros del grupo se convierte en agente de aprendizaje, ya sea en lo referente al contenido o al proceso. En un medio ambiente educativo, en donde el grupo tiene su parte de responsabilidad, todo participante puede convertirse en un recurso para el otro. Los intercambios proporcionan una transacción dinámica. Los verdaderos planteamientos pueden ser formulados por el grupo.
- d. El medio ambiente: es posible distinguir tres (3) tipos de medio ambiente. El primero comprende el medio ambiente inmediato, creado para realizar el aprendizaje, es decir, la actividad educativa. El segundo se relaciona con el organismo educativo que facilita los recursos y los servicios humanos y materiales. El tercer tipo comprende a las instituciones y a las agrupaciones sociales. Si la creación de ambiente socio-emotivo es necesario para hacer propicio el aprendizaje, también los espacios físicos y los instrumentos tecnológicos constituyen factores importantes para facilitar el aprendizaje” (citado en Álvarez, 1997, p. 4-5).

Es importante señalar también algunas características de la andragogía identificadas por Briceño (1993):

1. La andragogía a diferencia de la pedagogía centra su atención en el alumno y no en el profesor.
2. La adultez es asumida no como un problema cronológico (niñez-vejez) sino como actitudinal, la adultez es aceptación de la cultura previa del alumno, de su capacidad de generar sus propias estrategias de aprender y de reconocer sus necesidades y expectativas individuales.
3. La práctica andragógica debe realizarse en un ambiente no unidireccional, sino bidireccional, alumno-docente), en un ambiente de confianza y de respeto mutuo, cuya flexibilidad permita la libertad y creatividad del alumno, donde la espontaneidad no sea considerada una anomalía sino expresión de la creatividad.
4. La práctica andragógica debe desarrollar no sólo actitudes –acciones-comportamientos–, sino también aptitudes –valores–. El alumno debe ser visto como un ser integral, no solo alguien que va a la escuela, sino un ser social, pero también un ser individual, “con experiencias previas, con expectativas y necesidades”

5. Un andragogo tiene que ser un investigador, debe poseer un alto grado de autonomía e independencia para actuar y tomar decisiones que le permitan llevar adelante un aprendizaje autodirigido y autogestor. (p. 245).

De igual forma, la denominada praxis andragógica hace referencia a un conjunto de acciones, actividades y tareas que al ser administradas aplicando principios y estrategias andragógicas adecuadas, sea posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto (Alcalá, 1997). El autor establece tres componentes de la praxis andragógica, las cuales tienen mucho que ver con los mecanismos que hemos expresado como fundamento de la enseñanza de competencias para investigar.

1. Horizontalidad

Puede entenderse como una relación entre iguales y más explícitamente como una relación compartida de actitudes y de compromisos hacia logros y resultados exitosos. Es una relación entre iguales que se entienden mutuamente, con una comprensión y un entendimiento que generan compromiso por metas comunes y objetivos individuales que no son vistos como "del otro" o "ajenos", sino propios, míos o nuestros.

2. Participación

La participación es entrega. La participación debemos entenderla como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. La participación es el acto de compartir algo: es un dar y recibir, involucrarse en un proyecto común; es buscar explicaciones a los indicios de temor, desconfianza, incomunicación, competencia.

3. Facilitador del aprendizaje

Ya que permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. (pp. 6-7).

Se puede concluir que el concepto de andragogía se refiere a la educación de adultos, pero no hace referencia solamente a la vejez. También, que la andragogía es una opción para establecer procesos de formación en competencias para investigar, esto debido a que incorpora estrategias que son comunes a la práctica, siendo de esta manera una posibilidad de vinculación latente que puede permitir desarrollar la apropiación de saberes prácticos no solo en el ámbito de la investigación sino en cualquier otro.

Investigación en educación superior

Si un estudiante está orientado al aprendizaje, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas favorece la obtención de metas de aprendizaje, ya que es él mismo quien identifica dónde se producen las fallas para alcanzar lo que se ha propuesto.

Los estudiantes que son impulsados por sus maestros a través de procesos de indagación al desarrollo de la metacognición en un determinado campo, es decir, los que tienen la capacidad de identificar los pasos del proceso por medio del cual una determinada competencia es incorporada a sus saberes, también avanzan en la autorregulación de su aprendizaje. No obstante, esa autorregulación se presenta de manera satisfactoria y con mejores resultados si se vinculan en el proceso de aprendizaje las herramientas y actividades que hacen parte del contexto del estudiante, de lo que en la actualidad hace parte de su cotidianidad como los juegos de video, las redes sociales, *Second Life*, espacios en los que se desenvuelven los adultos de hoy (Carpena, Muñiz y Cataldi, s.f.).

Otro factor fundamental es el cambio que se debe presentar en los centros educativos y en los maestros, entendiendo que la investigación apoyada en la tecnología invita a dejar de lado el sincronismo y a vincularse con otros docentes e instituciones conformando redes de apoyo; sin lo anterior, será imposible enfrentar los cambios constantes que vemos y los que se avecinan.

Esto implica un acelerado cambio en el contexto educativo que debe partir de las aulas en las que se forman los docentes, es allí donde, por ejemplo, la validez del conocimiento se ve reevaluada por su acelerada transformación, debilitando la imagen de la institución como único medio para la obtención de información, con lo que los objetivos y los medios que los centros educativos emplean en su labor deben dirigirse hacia nuevos rumbos.

Las instituciones desde el docente investigador, deben empezar a analizar el rumbo de alejamiento del aula regular, es decir que se apartarán de la presencialidad para transitar por el aula remota, en donde se reproduce a distancia lo que ocurre normalmente en un aula regular, con el apoyo de la tecnología. Esto brinda una gran oportunidad al desarrollo de investigaciones en las que participen docentes de muchos centros educativos, haciendo así sólidas las recolecciones de información y permitiendo de análisis profundos sobre contextos y situaciones.

Formación de docentes investigadores

Dentro de la investigación desarrollada en torno a la formación de docentes en el ámbito investigativo y de su práctica pedagógica se identificó que la capacitación que respecto a esto se recibe en educación superior ha tenido un recorrido histórico que la impulsa hacia mejores lugares dentro del ideario de los estudiantes de pregrado; debido a que, las IES movidas por procesos de acreditación y por la necesidad de ranquearse en los niveles nacionales e internacionales, han emprendido la tarea de vincular a docentes y estudiantes a la producción de conocimiento desde diferentes perspectivas.

Es claro para todos que la implementación de la investigación en la educación hace posible la creación y difusión de conocimiento. Visto de esa manera, es un proceso que enriquece la formación docente y hace llevar al aula una práctica que trasciende la docencia, con lo cual se acerca el docente al proceso de formación e interacción académica. Es así como la investigación educativa, entendida como un proceso orientado a la construcción de conocimiento

desde la reflexión que realiza el maestro, puede llevarlo a él y a su contexto educativo a mejorar la calidad del proceso que desarrollan. En tal sentido, se posibilita un mayor conocimiento del docente en su rol como maestro e investigador.

En el estudio se analizaron los planes de estudio de 17 universidades de Bogotá para identificar el número de créditos y el proceso que se sigue en cuanto a la formación de los nuevos docentes de pedagogía infantil en investigación.

Tabla 5.3. Programas de pedagogía infantil en Bogotá, con respecto a la dedicación en investigación

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
Universidad Nacional a Distancia (UNAD)	Licenciatura en pedagogía infantil	4	Fundamentos y generalidades de investigación	2	3
			Investigación educativa y pedagógica	5	3
			Investigación en educación infantil	6	3
			Trabajo de grado	9	3
Fundación Universitaria Los Libertadores	Licenciatura en educación infantil	3	Diseños metodológicos en investigación educativa	7	2
			Seminario de investigación educativa I	6	2
			Seminario de investigación educativa II	8	2
			Seminario de investigación educativa 3	9	2
Universidad de Los Andes	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	3	Investigación en educación 1	2	2
			Investigación en educación 2	3	2
			Investigación en educación 3	6	2
Fundación Universitaria CAFAM	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL	9	Seminario de investigación I	1	2

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
			Investigación y experiencia pedagógica I	2	3
			Investigación y experiencia pedagógica II	3	3
			Investigación y experiencia pedagógica III	4	3
			Investigación y experiencia pedagógica IV	5	3
			Seminario de investigación II	6	3
			Seminario de investigación III	8	3
			Experiencia Pedagógica VIII y Trabajo de grado	9	14
			Experiencia Pedagógica IX y Trabajo de grado	10	14
Universidad Santo Tomás	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	5	Fundamentos y enfoques de la investigación	3	3
			Investigación en Educación y Pedagogía	4	3
			Seminario investigativo	5	2
			Fundamentación en investigación (anteproyecto)	7	3
			Fundamentación en investigación II (proyecto)	9	3
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	4	Investigación educativa	3	3

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
Universidad La Gran Colombia (UGC)	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	5	Diseño Metodológico de la Investigación	4	2
			Análisis de resultados en investigación	5	2
			Opción de grado	9	3
			Investigación I	3	2
			Investigación II	4	2
			Trabajo de grado I	6	2
			Trabajo de grado II	7	2
			Trabajo de grado III	8	2
Universidad Pedagógica Nacional	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	8	Seminario de investigación	3	2
			Seminario de investigación II	4	2
			Seminario de investigación III	5	2
			Seminario de investigación IV	6	2
			Seminario de investigación V	7	2
			Tutoría trabajo de grado I	8	2
			Tutoría trabajo de grado II	9	2
			Tutoría trabajo de grado III	10	3
Universidad de La Sabana	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	4	Procesos y enfoques de investigación social	4	2
			Procesos y enfoques de investigación social II	6	2
			Opción de grado I	9	2
			Opción de grado II	10	2

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserate)	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	8	Actitud Investigativa I	1	2
			Actitud Investigativa II	2	2
			Fundamentos de la investigación I	3	2
			Fundamentos de la investigación II	4	2
			Herramientas de la investigación	5	2
			Trabajo de grado I	6	2
			Trabajo de grado II	7	4
			Trabajo de grado III	8	4
Universidad de San Buenaventura	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA	2	Trabajo de grado I	8	5
			Trabajo de grado II	9	5
Fundación Universitaria del Área Andina	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	4	Fundamentos de investigación	4	2
			Investigación Cuantitativa	5	2
			Investigación Cualitativa	6	2
			Elaboración del proyecto de investigación	7	3
Politécnico Grancolombiano	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA	1	Investigación y educación inicial	5	3
Corporación Universitaria Iberoamericana	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	2	Modelos Cualitativos y Cuantitativos de Investigación	2	3

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
Corporación Universitaria Iberoamericana a Distancia	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	5	Investigación Educativa	6	3
			Modelos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Social	2	3
			Investigación Educativa	5	3
			Práctica Pedagógica III: Práctica pedagógica e investigativa	6	8
			Práctica Pedagógica IV: Práctica pedagógica e investigativa	7	10
Universidad El Bosque	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	8	Práctica Pedagógica V: Práctica pedagógica e investigativa	8	11
			Epistemología del conocimiento escolar e investigación didáctica – en el aula	5	2
			Metodología de la investigación – modelos	6	2
			Proyecto de grado - estado del arte - revisión bibliográfica	7	2
			Proyecto de grado - definición del problema - contexto - trabajo de campo	8	2
			Proyecto de grado - elaboración de documentos	9	3
			Tecnologías de la información aplicadas a la investigación I	9	2
			Proyecto de grado - conclusiones y sustentación	10	4
Tecnologías de la información aplicadas a la investigación II	10	2			

Universidad	Nombre del programa	Número de asignaturas del componente investigación	Nombres de las asignaturas	Semestre en el que se dicta	Número de créditos
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	5	Investigación I	7	3
			Investigación II	8	3
			Investigación III	9	3
			Trabajo de Grado I	9	2
			Trabajo de Grado II	10	2

Fuente: elaboración propia.

No obstante, lo que se da por hecho y se reconoce en el medio académico no se da como realidad en los planes de estudio. De estos programas solo el 30% cuenta con un proceso que permea la casi totalidad de semestres cursados por los estudiantes, llegando a 7 o más asignaturas en la línea de investigación en todo el plan de estudios, con lo cual se garantiza la formación y producción que el estudiante puede hacer en su proceso de aprendizaje.

Otras universidades trabajan con 4 y 5 asignaturas las cuales se reparten a lo largo de los semestres o son dirigidas a los últimos semestres, en estas se observa un direccionamiento hacia la producción de documentos de trabajo de grado. Por último, algunas instituciones cuentan con 3 o menos asignaturas específicas de investigación.

De otro lado, entendiendo a la formación en investigación, la investigación pedagógica y la mediación virtual son las categorías que permiten analizar los procesos de enseñanza de los conceptos de la investigación en la formación pedagógica, para lo cual se analizaron 40 artículos de investigación en temáticas relacionadas con el tema del que trata la investigación. Se reconoció a partir de ello que:

1. Al revisar las actuales competencias del maestro, la tutoría del aprendizaje es un aspecto clave a tener en cuenta. Este proceso lleva al docente a rediseñar sus prácticas pedagógicas desde la dinámica de las actividades de construcción de conocimiento que direcciona. De igual manera, este ejercicio responde a las condiciones actuales del entorno educativo que propende por el desarrollo de la capacidad de autonomía de los estudiantes.
2. La formación en investigación es el principal determinante de la consideración de excelencia académica en el contexto universitario. Desde el principio de la investigación, como función misional de la universidad, es vital que su desarrollo permee todos los procesos formativos que en ella se desarrollan y que en su ejercicio converjan las voluntades de todas las personas que la conforman.

3. La formación de pedagogos infantiles se debe dimensionar desde el ejercicio de la investigación, visto como un espacio para el desarrollo de sus competencias y la articulación de su conocimiento disciplinar con la práctica pedagógica.
4. La formación investigativa de los estudiantes debe estar anclada a los procesos educativos que los docentes desarrollan en el aula, lo que permite que desde la enseñanza se trabaje el desarrollo de las habilidades investigativas que van a tejer el espíritu científico de los alumnos.
5. La formación por competencias constituye el paradigma educativo desde el cual se entienden actualmente los procesos de formación en los distintos niveles. Este enfoque tiene profundas repercusiones en los procesos educativos, en especial, el de investigación, porque lleva a que su fundamentación tenga en cuenta el saber, el hacer y el ser. En ese orden de ideas, la formación de docentes por competencias, lleva a la reflexión sobre el saber disciplinar y la práctica pedagógica.

Referencias

- Aguirre, C. (2016) *Entrenando investigadores*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Bogotá.
- Alcalá, A. (1997). *Propuesta de una Definición Unificadora de Andragogía*. Caracas, Venezuela: U.N.A.
- Alonso, P. L. (2012). Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Educare*, 16(1) 15-26. <https://doi.org/10.15359/ree.16-1.2>
- Álvarez, A. (1997). Análisis crítico de la Andragogía en base a las Ideas de Knowles, Adam y Sevicevic. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, Caracas, Venezuela.
- Briceño, M. (1993). La Investigación-Acción: Teoría Crítica Educativa y la Formación del Andragogo. *PLANIUC*, (20), 241-249.
- Carpena, N., Muñiz, G. y Cataldi, M. (s.f.). *En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas*. Recuperado de: http://papers.cumincad.org/data/works/att/sigradiz2012_85.content.pdf
- Cazau, P. (2009). *Hablemos de Andragogía: ¿Qué es la Andragogía?* Recuperado de: <http://articulosdeyca.blogspot.com/2009/03/que-es-andragogia.html>
- DANE. (2017). *Fuerza laboral y educación*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/fuerza-laboral-y-educacion>
- Decreto 1295 de 2010. (20 de abril de 2010). Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial* No. 47.687. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39363>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 10,1-15.
- García-San Pedro, M.J. (2009) El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 11-28. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/71491/11330473n16p11.pdf>
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 15(2), 131-147. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200009
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Martínez, F. J. T. (2014). Las misiones extranjeras y su influencia en la educación agrícola superior en Colombia. *Historia de la Educación Colombiana*, (17), 137-160.
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E. y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Tasas de cobertura y concentración de la Educación Superior en Colombia*. Boletín Educación Superior en Cifras. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-359643_recurso.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *Spending on tertiary education (indicator)*. doi: 10.1787/a3523185-en
- Resolución 5443 de 2010. (30 de junio de 2010). Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 47.782. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-238090.html?_no-redirect=1
- Resolución 6966 de 2010. (6 de agosto de 2010). Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. *Diario Oficial* No. 47.798. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-243532.html?_noredirect=1
- Resolución 18583 de 2017. (15 de septiembre de 2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* No. 50.357. Recuperado de: https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Noriega Editores.
- Wenzelburger, E. (2013). *La transferencia en el aprendizaje*. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista61_S1A4ES.pdf





Sección 3

Interculturalidad, migración y etnias

Capítulo 6.

Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia

Reflection on teacher training
forethnic and cultural diversity in Colombia

Diana Marcela Toledo Valencia

Resumen

Este texto tiene como objetivo realizar una reflexión acerca de la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia, partiendo de una mirada sobre el desarrollo de esta en Latinoamérica, donde se evidenciarán las principales medidas orientadas a fortalecer y mejorar la calidad de la formación inicial docente en el continente, sugiriendo aspectos relevantes a tener en cuenta. Seguidamente, se realiza una reflexión sobre el tema, donde se esbozan los componentes necesarios para la creación de competencias en los docentes en procesos de formación inicial frente a la diversidad étnica y cultural en las instituciones educativas, los cuales son universos específicos, con sus propias dinámicas sociales, dependiendo del territorio donde están ubicadas. En cada escuela de Colombia se presentan diferentes asociaciones, imaginarios y representaciones sobre lo diverso y lo diferente, haciendo que cada proceso sea único en su complejidad, alcances y repercusiones.

Palabras clave: formación docente, diversidad étnica y cultural, educación intercultural, reflexión, Colombia, Latinoamérica.

Abstract

This text aims to reflect on teacher training for ethnic and cultural diversity in Colombia, drawing on a look at teacher training for ethnic and cultural diversity in Latin America where the main measures aimed at strengthening and improving the quality of initial teacher training on the continent are evident by suggesting relevant aspects as part of the training processes. Then there is a reflection on teacher training for ethnic and cultural diversity in Colombia where the necessary components for the creation of skills in teachers in

initial training processes against ethnic and cultural diversity in educational institutions that are specific universes are outlined. Depending on the territory where they are located in each school in Colombia there are different associations, imaginaries and representations about the different and how different making each process unique in its complexity, scope and impact.

Keywords: Educational training, ethnic and cultural diversity, intercultural education, reflection, Colombia, Latin America.

Perfil del autor/Author's profile

Profesional en Biología de la Universidad del Quindío. Magíster en Bioética de la Universidad del Bosque. Diplomados en Didáctica y pedagogía e Innovación educativa en el Politécnico Colombiano.

Dirección electrónica: diana.toledo.v@uniminuto.edu

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

Toledo-Valencia, D. (2020). Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 131 - 542). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Chicago

Toledo-Valencia, Diana. "Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 131 - 542). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020.

MLA

Toledo-Valencia, Diana. "Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 131 - 542). Impreso.

Una mirada sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Latinoamérica

América Latina ofrece un contexto cultural multidiverso, lo que comprende un reto para la creación de políticas educativas; autores como Tünnermann (2012) refieren que, “el continente latinoamericano, es por definición, tierra de mestizaje, de encuentro de pueblos y culturas. Ese es su signo y su esperanza, su verdadero capital humano y cultural. El mestizaje es lo que define nuestro ser y quehacer como latinoamericanos” (p.4.). En este sentido el informe de la Cepal (2014), estimó para Latinoamérica:

Una población indígena cercana a los 45 millones de personas en 2010, con una alta heterogeneidad según los países: en un extremo están México y el Perú, con casi 17 millones y 7 millones de población indígena, respectivamente; y en el otro, Costa Rica y el Paraguay, con poco más de 100.000 personas indígenas, y el Uruguay con casi 80.000 personas indígenas. Es posible contar 826 pueblos indígenas, Brasil con 305 pueblos indígenas, seguido por Colombia (102), el Perú (85) y México (78); en el otro extremo están Costa Rica y Panamá, con 9 pueblos indígenas cada uno, El Salvador (3) y el Uruguay (2). (p.45).

Abordar la diversidad cultural latinoamericana no es tarea fácil. En torno a los conceptos de cultura y diversidad se han creado diferentes discursos en la ciencia social, por lo tanto, es complejo encontrar en la literatura un concepto unificador y simplificado. Tünnermann (2012) refiere en su artículo,

en 1982, la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales convocada por la Unesco, cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. La cultura es diálogo, es intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones. (p. 5).

A su vez, la Unesco también define “Diversidad Cultural como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro, el respeto hacia otras culturas” (citado en Kaluf, 2005, p.23). La definición de la diversidad cultural comprende conceptos claves con su propia complejidad como el concepto de etnia. “Este es posiblemente uno de los términos más complejos y debatidos en la actualidad. Etnicidad proviene del concepto griego *ethnos* que significa pueblo o nación, etnicidad se refiere a cultura y, específicamente, a diferencias culturales” (Bello y Rangel, 2000, p. 40). Autores como el ya mencionado Kaluf (2005), abordan los cambios conceptuales que ha presentado el concepto de etnia, al respecto concluye:

Actualmente en la ciencia social se busca dar un enfoque más dinámico al concepto de etnicidad, partiendo del principio de que un grupo étnico generalmente constituye una comunidad que es consciente de sus características sociales, físicas y culturales que las diferencian de otras, que poseen conciencia política y un sentimiento de identidad. La multiculturalidad es el concepto que explicita la heterogeneidad cultural de las sociedades y de los individuos. En cambio, la interculturalidad hace referencia a la convivencia de dicha heterogeneidad cultural. (p. 5).

La determinación de nuevos conceptos como la multiculturalidad e interculturalidad definen nuevos escenarios de discusión para la interpretación y análisis desde el área que se quiera abordar, para efectos de esta reflexión nos interesa el ámbito educativo y cómo este se relaciona con los conceptos mencionados, es decir, cómo las políticas en educación asumen el tema de la diversidad étnica y cultural. Salinas Catalá (citado en Kaluf 2005) afirma que, la “escuela es un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores (laborales, de vivienda, sociales...) que la escuela no puede solucionar, por lo menos puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio y de enriquecimiento cultural” (p.325). La denominación de educación intercultural alude según Avoro (2015) a,

una tendencia reformadora en la práctica educativa, amplia y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de distintos grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad. (p. 4).

El mismo autor también refiere en cuanto al objetivo del enfoque que este es “garantizar procesos de integración de currículos y prácticas pedagógicas en el aula que permitan superar en las instituciones educativas situaciones de racismo y discriminación en todas las dimensiones del proceso educativo” (Avoro, 2015, p. 4). Para lograr que el modelo educativo intercultural sea generalizado en las instituciones educativas de América Latina es necesario que este enfoque se convierta en una política educativa que trascienda a los gobiernos de turno y se establezca como política de estado que garantice la continuidad de los procesos y de los recursos, que sean necesarios para fortalecer las instituciones educativas en infraestructura y profesionales especializados que puedan ser soporte para la comunidad educativa.

Lo que se requiere es cambiar los sistemas educativos homogenizadores y no las personas, es decir, un cambio cultural y curricular que lleve a una transformación en las prácticas pedagógicas menos segregadoras y más humanizantes, menos competitivas y más cooperativas. Para que esto se lleve a cabo en el aula es determinante que existan en los países de América Latina políticas educacionales que promuevan estos cambios institucionales.

Por su parte Hansen (1998) señala que, “en el contexto de la educación es necesario distinguir entre la educación a los miembros de las comunidades étnicas y de inmigrantes, y la educación de todos los alumnos en una sociedad multiétnica y multicultural, ambas —dice— son necesarias, pero exigen planteamientos diversos” (p.5).

El enfoque intercultural no es la respuesta mágica para las instituciones educativas, para su éxito se deben tener en cuenta los contextos específicos que son determinantes entre instituciones rurales y urbanas. Como afirma Hirmas (2008):

Las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica. Por lo mismo, la educación intercultural para todos enfrenta el desafío de traducirse en una opción diferenciada para los distintos contextos educativos multiculturales. (p.10).

Respecto a la discusión en la educación intercultural se tiene “la evidencia de que existen poblaciones indígenas en el medio urbano, es muy reciente su reconocimiento por la institución escolar urbana. En efecto, la Educación Intercultural es diferente entre los países que la han implementado en sus políticas públicas, considerando sus propios procesos de desarrollo” (Portera, 2008, p. 12).

“Estas diferencias ponen de manifiesto diferentes proyectos ético-políticos entre países. En América Latina, la Educación Intercultural emerge como un proyecto político, ético y episódico de sociedad, Estado y nación, propuesto inicialmente por los movimientos indígenas de la región andina” (Gómez y Hernández, 2010, p. 5). Zaragoza pone en evidencia que en América Latina la diversidad cultural y étnica, y las construcciones en torno a ella,

no ha estado exenta de conflictos y tensiones, la interculturalidad supone asumir la diversidad cultural, política, organizativa y de creencias específicas que los grupos han ido conformando desde una visión sociocultural y política, considera la valoración de sí mismo y del otro, en diálogo y re-creación de nuevos entornos y relaciones entre grupos que detentan prácticas, cosmogonías y conocimientos heterogéneos. (2010, p. 9).

En síntesis, los países de Latinoamérica vienen documentado sus esfuerzos sobre la implementación de la educación intercultural en sus constituciones políticas, decretos, leyes etc.; sin embargo, los avances concretos relacionados con la equidad entre lo urbano y rural versus el grupo étnico está lejos de alcanzarse, debido a que la implementación de las políticas públicas presenta disparidades. Las condiciones de vida de la población indígena y rural en Latinoamérica se caracterizan lamentablemente por sus niveles de pobreza, conflictos armados, conflictos de tierra, migración urbano/rural, baja vinculación a procesos democráticos y bajo acceso al sistema escolar y de educación superior, lo cual se interpone en la aplicación exitosa de modelos pedagógicos con un enfoque intercultural. Respecto a esto último, tema que nos concierne en esta reflexión, nos referiremos a la formación que reciben los docentes desde su educación inicial hasta su ejercicio sobre cómo abordar la diversidad cultural y étnica en el aula.

El estudio de Unesco (2013) sobre el estado de las políticas docentes en América Latina, destaca que en la actualidad se pueden identificar diferentes tipos de instituciones formadoras

de docentes, como las universidades, instituciones de educación superior de dependencia estatal o privada, las universidades pedagógicas, los Institutos Pedagógicos Superiores, instituciones de nivel terciario no universitario, y las Escuelas Normales. Cada una de estas instituciones educativas comprende sus propios currículos y modelos metodológicos, lo que hace tan compleja la evaluación de un modelo unificador en la formación docente.

En el informe Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina de la Unesco (2017) revela que “en el contexto de las reformas educativas impulsadas durante las últimas dos décadas en Latinoamérica, se han incorporado una serie de medidas orientadas a fortalecer y mejorar la calidad de la formación inicial docente” (p.20), las reformas se sintetizan de la siguiente forma para algunos países latinoamericanos.

Tabla 6.1. Medidas orientadas a fortalecer y mejorar la calidad de la formación inicial docente en Latinoamérica

País	Medidas
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007). • Lineamientos Curriculares Nacionales: marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial. • Ofrecimiento de carreras de postgrado y cursos de capacitación docente para suplir las falencias de la formación inicial.
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997). • Marco para la Buena Enseñanza (2002). • Proyectos MECESUP (2004): mejoramiento de la educación superior orientados específicamente a las pedagogías. • Acreditación Obligatoria de las Carreras de Pedagogía (2006). Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente, Inicia (2008). • Beca Vocación de Profesor (2010). • Convenios de Desempeño para mejorar los procesos de Formación Inicial Docente (2011). • Estándares orientadores para las Carreras de Pedagogía (2011 2012). • Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) (2015). • Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016).
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación (1994) que define en qué consiste la FID y el perfil del educador. • Reglamento general para el desarrollo de formación docente y su mejoramiento profesional (1996). • Estatuto de profesionalización docente y fijación de los objetivos y requisitos del programa de pedagogía (2002). • Formulación de las características particulares de calidad de formación profesional en educación (2010). • Informe “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (SCFELP) (2013)
GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Traslado de la carrera de Magisterio de Primaria a nivel terciario o superior universitario (2012). Escuelas Normales impartirán un Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, para proseguir estudios pedagógicos en la universidad.

País	Medidas
MÉXICO	<p>Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) y Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) (2002). • Creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), para impulsar el mejoramiento del subsistema de educación normal (2005). • Reformas al Plan de Estudios (1997 2012)
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva Carrera Pública Magisterial (2007). • Diseños curriculares básicos nacionales para la Formación Inicial Docente (2010 – 2011). • Marco del Buen Desempeño Docente (2012).

Fuentes: Informes nacionales de Echavarría, 2015, Colombia; Schujman, 2015, Argentina; Farías, 2015 Chile; Meza, 2015, Guatemala; Chávez, Landeros y Aguayo, 2015, México; Iguíñiz, 2015, Perú. (Citados en Unesco, 2017).

Las anteriores medidas corresponden a los esfuerzos que está realizando cada país dentro de sus políticas para la mejora de la calidad educativa donde un factor determinante es la formación a los futuros docentes. Dentro de los múltiples aspectos que abarca la formación de docentes nos interesa la educación intercultural, la cual no debe ser considerada solo como aquella que demandan los grupos indígenas, sino como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido, es decir, una educación que,

asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos. (Valverde, 2010, p.142).

Sin embargo, diferentes autores como Marcelo y Peñalva y Soriano también hacen mención sobre las actuales falencias que enfrentan los países latinoamericanos dentro sus políticas para involucrar en la educación intercultural, el profesorado no está recibiendo en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1995; Peñalva y Soriano, 2016). El campo de investigación sobre formación docente para la diversidad étnica y cultural en países latinoamericanos ha crecido significativamente en los últimos 10 años, son diferentes los diagnósticos que se encuentran en la literatura científica. Respecto a esto Cernadas, Santos y Lorenzo (2013) afirman en sus estudios que las iniciativas de formación en este campo se preocupan básicamente por elevar el nivel de sensibilización únicamente de aquellos docentes que están en contacto directo con los alumnos minoritarios; mientras Díaz-Aguado (2003) menciona que una inadecuada conceptualización de la Educación Intercultural, no afecta solamente a la materia de ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo.

Esta discusión, como nos plantean los anteriores autores, comprende un reto no solo en la revisión de contenidos, currículos y modelos pedagógicos institucionales, sino también de una pedagogía que desde los docentes invite a los estudiantes a abordar de manera crítica las relaciones entre escuela y sociedad y como la diversidad cultural está inmersa en esta relación. Los docentes en proceso de formación deben tener la capacidad de incorporar la multiculturalidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje independiente del área de especialidad, pero estas competencias en los docentes solo se desarrollarán si sus procesos de formación tienen también como objetivo una adecuada conceptualización de la educación intercultural y el desarrollo de didácticas que permitan acciones concretas en las aulas latinoamericanas. Valverde (2010), plantea que

si se pretende verdaderamente dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico, un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule en sus objetivos generales conceptos como la interculturalidad y la multiculturalidad. (p. 6).

Sin embargo, el proyecto de educación intercultural en las instituciones educativas solo puede ser realmente asumido e impulsado si existen reales condiciones para que la comunidad educativa viva en su cotidianidad la construcción de un modelo intercultural.

Para evidenciar las falencias en la implementación de la educación intercultural como consecuencia de una inadecuada formación a los docentes, estudios como el realizado por Garreta (2004) concluye que

con una muestra de 740 profesores, de primaria y de secundaria muestra en sus resultados una realidad no muy alentadora: el 58% de ellos confesó no tener ninguna formación en el ámbito que nos ocupa; el 40% solo la poseía a un nivel básico, fruto de algún curso sobre el tema; de esta suerte, solo el 2% restante parecía poseer una preparación más profunda, a partir de algún postgrado, máster o modalidad formativa de categoría similar. (p. 7).

Esta clase de estudios muestra cómo la formación de docentes en educación intercultural está sujeta a estudios de postgrado por elección del docente y no hace parte fundamental en los currículos de las licenciaturas en cualquier área, lo cual determina que las acciones en el aula sean limitadas y no respondan de manera adecuada a los retos que impone la diversidad étnica y cultural en las instituciones educativas. También, se debe tener en cuenta que "la formación inicial del profesorado es competencia de unas instituciones determinadas y se estructura de una forma concreta, sin embargo, estas a su vez dependen de la regulación del puesto de trabajo que elabora el Ministerio" (Martínez, 1998, p. 5).

Considerando los cambios a los que se enfrenta el docente en Latinoamérica por las constantes transformaciones sociales se hace apremiante que la formación de los mismos les brinde las herramientas suficientes para el reconocimiento pedagógico en el aula de la diversidad étnica, territorial, migratoria, lingüística, cultural, etc., dando respuesta a la necesidad de la

ciudadanía en formar sus principios basados en el respeto y la tolerancia. "Para la formación de profesores, construir un currículo que contemple la diversidad cultural, implica competencias diseñadas para acoger pedagógicamente los distintos sentidos y significados, también obliga a enfatizar lo experiencial" (Ibáñez-Salgado, Figueroa-Espínola, Rodríguez y Aros-Nuñez, 2018, p.229). La investigación coordinada desde el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES-Comisión Económica para América Latina), que estudió la condición docente en los países del cono sur de América Latina, entre sus conclusiones afirma que, "la formación docente (inicial y permanente) debe tomar en cuenta las demandas que los docentes expresan, tanto en términos de contenidos y estrategias pedagógicas" (Tenti, 2005, p. 282). La educación intercultural debe ir más allá de la educación para grupos étnicos y apuntar a una interculturalidad para todos, siendo este último el principal reto de la formación del docente frente a la diversidad. Los docentes principalmente de áreas urbanas deben estar en capacidad de aplicar estrategias pedagógicas en el aula que permitan a todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, llevar a cabo sus procesos de aprendizaje de manera exitosa.

Según Porras (1998), la diversidad en cualquiera que sea el ámbito que la enmarque debe entenderse como un valor que amplía la perspectiva humana, y específicamente en el marco educativo, debe expandir los principios metodológicos y didácticos en el aula, así como en la comunidad educativa. "Ser diverso es un valor, por ello, se tiene que interiorizar la diversidad en el ámbito educativo como una riqueza, y no como un obstáculo, una educación que atienda a la diversidad enriquece los conocimientos además de fomentar valores" (Cordobés, 2016, p. 5). Por otro lado, autores como González (2004) y Peñalva y Soriano (2016), señalan que los educadores son el principal y más importante agente de cambio, por lo que, en relación con el ámbito de la interculturalidad, han de ser capaces de mostrar las otras culturas y sociedades con rigor, sensibilidad y respeto. Frente a la pedagogía que define el modelo intercultural los autores Peñalva y Soriano (2016) reflexionan que la pedagogía intercultural "enseña que ni los grupos ni los individuos se pueden definir ni describir en función de características estáticas (nacionalidad y etnia), sino en función de las diferentes formas de ver y construir la realidad y las relaciones con los demás" (p. 3).

Los autores previamente citados, también plantean que la interculturalidad dentro de la formación inicial de los futuros educadores y educadoras tiene un papel fundamental, que no se limita solo al conocimiento de las culturas de los "otros". La interculturalidad nos debe conducir sobre todo a ser capaces de interpretar las diferencias culturales como una característica más de las identidades singulares de las personas. La interculturalidad nos orienta además hacia el incremento de la equidad educativa, hacia la superación del racismo y la discriminación. Nos ayuda a desarrollar una adecuada comunicación intercultural, en la que basar el cambio social según principios de justicia social.

Tal y como nos indican los siguientes autores, "se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas" (Cernadas, Santos y Lorenzo., 2013, p. 3) y "para que la educación intercultural pueda ponerse los profesionales de la educación deben recibir una adecuada formación, lo

que se debe buscar durante su proceso de formación inicial primordialmente, aunque sin obviar su formación permanente” (Peñalva y Soriano, 2016, p. 4). Partiendo del concepto de etnicidad, que debe entenderse como un proceso complejo y que se transforma con las condiciones particulares de cada país en la búsqueda de una memoria social e histórica, hasta la integración del concepto de interculturalidad en el ámbito educativo como una estrategia de los estados latinoamericanos para garantizar en las instituciones educativas modelos pedagógicos que fortalezcan el respeto por la diversidad cultural y permitan a los estudiantes de escuelas étnicas, rurales y urbanas brindar un espacio de desarrollo integral que comprenda los procesos de aprendizaje y las competencias necesarias para establecer conductas de convivencia adecuadas que combatan prejuicios y estereotipos entre la comunidad educativa. Como se evidencia en este documento, a pesar de las diferentes medidas que ha llevado a cabo cada país para garantizar educación a toda la población, en lo que se refiere específicamente a la atención de la diversidad étnica y cultural en las aulas, se han quedado cortas frente a la formación de los futuros docentes en una educación intercultural que les permita afrontar la realidad de los países latinoamericanos diversos culturalmente.

Es innegable que alcanzar un verdadero éxito en la implementación de modelos pedagógicos en educación intercultural para las instituciones educativas de Latinoamérica está estrechamente ligado a la responsabilidad de las universidades e institutos de formación docente en dotar a los futuros profesionales con competencias humanas y pedagógicas que los estimule de manera intelectual y personal. Respecto a la formación de los docentes para la diversidad étnica y cultural en Latinoamérica se sugieren los siguientes aspectos:

- La formación en educación intercultural no debe ser exclusiva para docentes que toman como opción la etnoeducación, esta debe ser garantizada por universidades e institutos de formación para todos los docentes que estén en procesos de formación inicial.
- Dentro del currículo general en universidades e institutos de formación para cualquiera de las áreas de conocimiento debe estar integrada una asignatura que comprenda la educación intercultural como objetivo de estudio, sus modelos pedagógicos, epistemología y desarrollo histórico global y local.
- La educación intercultural como parte integral del currículo en la formación inicial de los docentes no debe conducir exclusivamente al conocimiento de las diversas culturas y sus particularidades, debe orientar hacia la superación del racismo y la discriminación en la comunidad educativa como factores principales en la construcción de justicia social en los países latinoamericanos.
- El Estado debe tener una oferta concreta de capacitación y fortalecimiento de competencias para los docentes que ya están en ejercicio, que les permita abordar de manera didáctica la diversidad étnica y cultural que se pueda presentar en sus aulas.
- La formación en educación intercultural debe desarrollar competencias en los docentes respecto a valores de tolerancia y respeto entre las diferentes culturas y entre procesos

de adaptación de población inmigrante y receptora; el docente debe estar en capacidad de liderar en el aula acciones encaminadas a la sana convivencia entre los estudiantes.

- La formación a docentes debe evidenciar cuáles son las entidades públicas y privadas que pueden apoyar sus procesos de educación intercultural en el aula, cuáles son los recursos materiales disponibles y a qué profesionales especializados puede acudir en el momento que se presenten situaciones especiales.

Es evidente que los sistemas educativos están enfrentados constantemente a las contingencias sociales y económicas de cada país y esto evidentemente exige de la comunidad educativa nuevas orientaciones pedagógicas que den respuestas a dichas transformaciones. Estos procesos no se dan de manera rápida, deben ser respuesta de acciones conjuntas entre el Estado, que garantice infraestructura, formación y recursos, y, por supuesto, los docentes, que deben ser receptivos a nuevos planteamientos que permitan abordar las exigencias actuales de manera integral.

“Hay mucho por hacer y reflexionar acerca de la práctica docente, sin embargo, la posibilidad de construir una escuela abierta a la diversidad debe ser el proyecto prioritario en la educación básica y normales, con toda su estructura, recursos y actores” (Valverde, 2010, p. 5). Finalmente, se entiende que este ejercicio reflexivo en torno a la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Latinoamérica es limitado por la amplitud conceptual que implica la educación intercultural y la formación a docentes; sin embargo, se espera que esta reflexión aporte a la discusión actual y permita avanzar hacia la comprensión de nuestra realidad como continente latinoamericano y considerar nuestra diversidad y diferencia como un recurso maravilloso e inagotable de desarrollo.

Reflexión sobre la formación docente para la diversidad étnica y cultural en Colombia T2

Colombia es un país megadiverso y esta diversidad no hace solo referencia a la diversidad biológica, también a sus expresiones culturales, que se manifiestan de manera diferente en cada una de las regiones. En Colombia se plantea

la existencia de más de 83 pueblos indígenas, identificados en el CONPES 1994 -1998 y 11 pueblos más que forman parte de procesos recientes de autoreconocimiento, hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos, de la presencia de comunidades afrocolombianas en todo el territorio nacional, de raizales en San Andrés, Providencia y Santa Catalina, así como de representantes del Pueblo ROM (gitanos de Colombia) concentrados fundamentalmente en Bogotá, Girón y Cúcuta, en los departamentos de Santander y Norte de Santander. (MEN, 2005).

Lo anterior evidencia que, aunque los grupos étnicos son llamados “minorías” en relación con el total de la población, son la principal fuente de diversidad cultural en el país. Estos grupos denuncian, por medio de diferentes manifestaciones que se han realizado a lo largo de la historia de Colombia, situaciones de marginalidad de los procesos de desarrollo económico,

social y educativo que se implementan en el país. Esto no ha permitido que se involucren en estos procesos de manera respetuosa con sus propias creencias; el éxito de sacar a los grupos étnicos de la marginalidad no consiste en involucrarlos en el “desarrollo”, sometiéndolos a una pérdida irremediable de su identidad. Se trata de que los grupos étnicos conserven su cultura y lo que los identifica, haciendo parte de los procesos que ellos consideran son fundamentales para que sus poblaciones puedan surgir en los movimientos sociales y económicos actuales, que están caracterizados por la globalización de las acciones y los pensamientos.

Uno de los factores determinantes para la participación activa de los grupos étnicos en la actualidad colombiana es el de la educación. Son diferentes los esfuerzos que se han realizado por medio de políticas públicas, Título III, capítulo 3 de la Ley General de Educación de 1994 y su decreto reglamentario 804 de 1995, así como el decreto 1122 de junio 18 de 1998, todos del Ministerio de Educación Nacional, para involucrar una atención educativa especializada en diversidad étnica y cultural. En los años 90 se presentó en Colombia un gran cambio de pensamiento hacia la educación que recibían los grupos étnicos, se evidenció que era urgente y necesario vincularlos a procesos de formación liderados por el Ministerio de Educación Nacional y que este debía tener un plan de atención en educación formulado y especificado para la diversidad étnica y cultural del país. A raíz de esto, es promulgada la Ley 115 (febrero 8),

por la cual se expide la Ley General de Educación”. Título 3: Modalidades de atención educativa a poblaciones. Capítulo 3º: Educación para grupos étnicos. Artículo 56. Principios y Fines: La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (1994).

No se puede negar que en Colombia se han realizado diferentes esfuerzos respecto a la creación de infraestructura rural para la atención en educación de grupos étnicos y que se han formulado diferentes proyectos regionales para la formación docente enfocada específicamente en las comunidades o para docentes externos. Sin embargo, algunos autores plantean serias dificultades, como Tubino (2005), quien afirma que dentro de las políticas educativas frente a la diversidad cultural y étnica, “las acciones afirmativas de educación están orientadas “desde arriba”, por ello corren el riesgo de producir un paternalismo estatal o de producir “una cultura de la compasión que consolida los prejuicios étnicos y culturales” (pp. 72-73). “Su defecto es que, aunque aportan a la inclusión de los excluidos no los prepara para la interacción cultural, no forma ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos culturales hostiles (Tubino, 2007, p. 93). Por otra parte, Cruz (2015) expone que, “la educación intercultural ha sido pensada como una educación de tránsito, mientras los individuos de las culturas ‘minoritarias’ o subalternizadas se adaptan a los valores y criterios de la cultura dominante” (p. 204).

Uno de los principales factores a reevaluar en las políticas educativas frente a la diversidad étnica y cultural es la formación de docentes; no solo aquellos que hacen parte de los grupos étnicos y están realizando sus procesos de enseñanza dentro de los territorios, sino los docentes que están en las ciudades y que por razones de migración y desplazamiento tiene en sus aulas de clase a estudiantes que hacen parte de algún grupo étnico y que deben ser vinculados en los procesos educativos institucionales. Este último grupo de docentes son los que están menos preparados para abordar de manera integral con sus currículos la diversidad étnica y cultural que se pueda presentar en el aula. Turra-Díaz (2012) afirma “que la perspectiva constructivista del aprendizaje que está en la base de la reforma curricular debe aportar a la construcción de identidad si se les reconoce a los estudiantes las experiencias, saberes previos y visiones de mundo con que ingresan a la escuela” (Turra-Díaz, 2012, p. 3).

Por otro lado, Milos, Osandón y Bravo (2003) sugieren que es necesario “que la nueva conformación curricular, aporte a la formación de un conjunto de competencias relevantes para el futuro desenvolvimiento socio-cultural de los estudiantes” (). No obstante, ¿qué es lo que debe tener en cuenta un plan de formación a docentes en Colombia para la diversidad étnica y cultural?, frente a esta pregunta diferentes documentos oficiales del Ministerio de Educación intentan dar respuesta:

- Plan de Desarrollo,
- Plan Sectorial de Educación y el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD),
- Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes,
- Política de formación de educadores,
- Acompañamiento a programas de formación inicial de docentes,
- Acompañamiento a las secretarías de educación para la formulación,
- Seguimiento y evaluación de los planes territoriales de formación docente,
- Estrategia de acompañamiento a docentes noveles,
- Programas de formación virtual para docentes y directivos docentes del sector oficial.
- Plan de incentivos para docentes y directivos docentes del sector oficial.

Todos los documentos mencionados apuntan generalmente a la articulación de los diferentes planes de formación docente en el país con las políticas del Ministerio de Educación (MEN). Para esto se realiza acompañamiento y seguimiento a los programas de formación en universidades e instituciones tecnológicas, aunque el MEN tiene claro que la formación docente es uno de los componentes principales para el mejoramiento de la calidad de la educación reconoce que las políticas de formación docente están en proceso de consolidación en Colombia.

Dentro de las experiencias que la autora ha logrado evidenciar como docente en diferentes espacios educativos, y a su vez como formadora, en diferentes departamentos de Colombia, es que la principal falencia en los procesos de formación y capacitación en cualquiera que sea el área es la ausencia de motivación en gran parte de los docentes; es decir, el docente no encuentra estimulación suficiente en su labor que lo incentive a iniciar nuevos procesos en el aula, la innovación en las pedagogías y didácticas de los docentes es baja, pocos docentes están dispuestos a cambiar los estatutos ya establecidos en la instituciones públicas, que en la mayoría de los casos necesita de actualizaciones frente a las realidades sociales de Colombia. La labor docente en Colombia se enfrenta a grandes retos y exigencias, sin embargo, el principal argumento de los docentes es que no encuentran en su labor la satisfacción que ellos esperan en sus salarios y en sus cargas horarias, entre otras cosas. La suma de toda esta inconformidad hace que los docentes de cualquier lugar de Colombia urbano o rural, no desarrollen en sus aulas de manera óptima procesos de integración e innovación étnico- cultural.

Autores como Ruiz (2011), presentan en su estudio el siguiente resumen de los principales modelos (Mauviel, 1985) y enfoques (Verne, 1988) que se encuentran en la literatura científica respecto a la educación intercultural:

1. Mauviel (1985 citado en Ruiz, 2011), resume así los modelos:
 - Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
 - Educación para la comprensión cultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
 - Educación para el pluralismo cultural.
 - Educación bicultural y bilingüe.
 - Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales. (p.17).
2. Verne (1988 citado en Ruiz, 2011), define los enfoques:
 - Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
 - Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
 - Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades.
 - Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
 - Contratación de profesores o de paraprofesionales de culturas.
 - Introducción de disciplinas culturales en los programas o modificación del contenido de estos.
 - Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría. (p.17).

Los anteriores modelos y enfoques tienen representación en las políticas nacionales de atención a la diversidad étnica y cultural en las instituciones educativas en Colombia, y eso de-

muestra que se están haciendo esfuerzos por mejorar dicha atención y por formar a docentes y directivos en procesos de inclusión social que requieren en sus contextos. La educación intercultural en Colombia debe responder a diferentes exigencias por nuestros conflictos sociales tan complejos, en todas las aulas del país se debe buscar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga como base la interculturalidad, cree en los estudiantes actitudes que promuevan el respeto a la diferencia y los involucre en el reconocimiento y en la empatía hacia las culturas presentes en su entorno. En nuestra sociedad, tan convulsa y afectada por hechos de violencia diariamente, es necesario y urgente que en todas las instituciones educativas los docentes estén comprometidos con la formación de sus estudiantes, sin importar la asignatura de la que estén a cargo, hacia la creación de competencias que les permitan el intercambio y la reciprocidad que se dan en las relaciones interculturales en sus contextos territoriales.

En el portal Altablero del MEN presentan “Tres miradas sobre la formación docente” (2005), que se considera importante traer a colación por las diferentes perspectivas que ofrece ante el mismo aspecto:

- la primera corresponde a la rectora de un colegio la cual manifiesta que “en la actualidad pesan sobre los maestros en ejercicio y en proceso de formación un sinnúmero de demandas y expectativas”.
- la segunda es una decana en educación quien afirma que, “la universidad debe identificar concepciones erradas y promover la reflexión, ya que esos conocimientos previos prevalecen por encima de lo que se aprende en un centro educativo superior”.
- finalmente, la tercera mirada es de un subsecretario académico que a su vez plantea que “el mundo de hoy requiere maestros con una gran capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, también del modo de enseñar”.

Estas tres ideas centrales presentan un abanico complejo de lo que comprende la formación docente en Colombia, la cual va desde la exigencia desmedida a docentes, que en la mayoría de los casos no cuenta con condiciones favorables para ejercer su profesión dentro de las mismas instituciones educativas, que no poseen una infraestructura adecuada o que están en territorios afectados constantemente por la violencia –fuera de las preocupaciones por condiciones salariales y de atención a salud–. También apunta hacia esos conocimientos previos y errados que sobre el ejercicio docente tienen los estudiantes en pedagogía, con los cuales la universidad que los forma debe luchar para evitar que en las aulas se prolonguen modelos pedagógicos obsoletos ; y, por último, un llamado a la vocación docente que debería estar viva en cada estudiante de pedagogía, para motivarlo a crear e innovar el contenido curricular y los modelos de enseñanza que se han demostrado no dan respuesta a las necesidades actuales en educación.

Medina (2009, citado en Ruiz, 2011, p. 18) señala algunas actitudes que ayudan, tanto a los docentes como a los alumnos, a prevenir las dificultades de interacción entre culturas y grupos humanos y que mejoran el clima de la institución educativa:

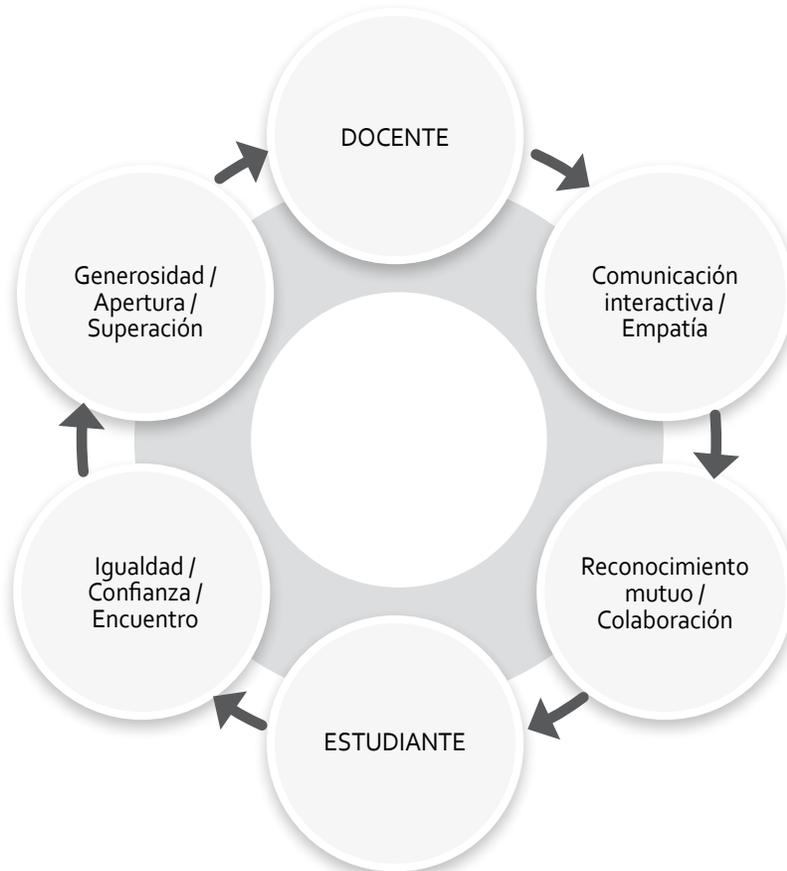


Figura 6.1. Actitudes a fomentar en educación intercultural

Fuente: elaboración de Ruiz, 2011, p. 18, a partir de Medina, 2009.

Teniendo como base las actitudes a fomentar en educación intercultural que los autores mencionados consideran necesarias tanto para docentes y estudiantes, se retoma la pregunta orientadora de esta reflexión, ¿qué es lo que debe tener en cuenta un plan de formación a docentes en Colombia para la diversidad étnica y cultural? Con la intención de dar respuesta a esta interrogante se sugieren los siguientes componentes como fundamentos para la creación de competencias en la formación a docentes para la diversidad étnica y cultural en Colombia:

1. Aceptación y comunicación

Los docentes deben estar en capacidad de atender en sus prácticas pedagógicas la diversidad étnica y cultural de su contexto social; por lo tanto, su formación debe proponer de

manera clara y específica herramientas didácticas aplicables a cualquier asignatura que le permita desarrollar en sus estudiantes competencias de aceptación y comunicación. Estas herramientas deben ser aplicadas de manera transversal en todos los grados desde formación inicial, básica y media. En las universidades e institutos de formación a docentes deben existir espacios académicos específicos donde se desarrollen actitudes frente a la aceptación de la diferencia del otro y a la comunicación y el diálogo como fuente primordial de reconocimiento y respeto.

2. Flexibilidad y apertura

Los docentes deben estar en capacidad de reconocer las diferencias étnicas y culturales de sus estudiantes y los sentidos de vida que conllevan sus creencias, para esto, la formación de docentes debe tener un componente especial de flexibilidad curricular y apertura a nuevos modelos pedagógicos que exijan los cambios constantes que se dan en el aula de clase. Los docentes en proceso de formación deben adquirir en sus instituciones educativas la capacidad de cambio ante la realidad intercultural de sus comunidades.

3. Innovación y empatía

Los docentes deben estar en capacidad de fomentar en sus aulas de clase la socialización e integración de las diversas manifestaciones étnicas y culturales presentes en el aula, para esto el docente debe recibir en sus procesos de formación las competencias necesarias para ser agentes innovadores en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, recibir las orientaciones necesarias para desarrollar una actitud reflexiva y empática que sea ejemplo para sus estudiantes y de esta manera formarlos en valores sociales.

El éxito en el desarrollo de estos componentes en los planes de formación docente, como se ha mencionado antes, depende de diversos factores sociales, económicos y psicológicos de los estudiantes en pedagogía. Es innegable que la vocación docente debe ser el motor principal para cualquier proceso de transformación educativa, los docentes deben ser sujetos inquietos y motivados hacia su propia actividad, generando de esta forma en sus estudiantes una participación activa en las transformaciones sociales que requieren sus comunidades.

En conclusión, según la Organización de Estados Iberoamericanos en su documento "Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica para Colombia", respecto al perfil docente se enuncia que:

Los educadores egresados de las instituciones formadoras deben tener dominio de los problemas de la educación y de la enseñanza, las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente. Los saberes con los cuales va a formar a otros, competencias didácticas y las fuentes de la realidad y del criterio que contextualizan la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional. Los criterios y las normas que regulan la profesión y su ejercicio ético y responsable. (2007, p. 3).

Los aspectos mencionados responden a la estructura académica que debe tener un docente en formación inicial, los conocimientos sobre modelos pedagógicos, la implementación de

los mismos y las teorías filosóficas que los fundamentan. Todo esto, sin duda, es importante para el bagaje en conocimientos que debe demostrar un docente en cualquiera de las áreas; su experticia en las áreas de conocimiento debe ser innegable si desea enseñar a otros y a su vez la capacidad de contextualizar los modelos a las exigencias de sus estudiantes.

Lo anterior es indiscutible en el perfil de cualquier profesional en proceso de formación, sin embargo, el ejercicio docente requiere de una sensibilidad especial ante las necesidades de sus estudiantes. Es por esta razón que, en las dinámicas de integración e inclusión que se dan en las instituciones educativas el rol del docente es fundamental en regular y contener las expresiones de violencia entre los estudiantes que tengan como fuente la no tolerancia a la diferencia y a la diversidad étnica y cultural; el docente debe liderar el diálogo por medio del discurso de la aceptación y el respeto a la individualidad y a la identidad del otro, no como un mal menor si no como la muestra de diferentes expresiones culturales que enriquecen la historia de un país.

Las instituciones educativas en Colombia son universos específicos, con sus propias dinámicas sociales dependiendo del territorio donde están ubicadas. En cada escuela de Colombia se presentan diferentes asociaciones, imaginarios y representaciones sobre lo diverso y lo diferente, y esto hace que cada proceso sea único en su complejidad, alcances y repercusiones. No se pretende establecer una receta de formación docente que funcione en todas las instituciones educativas del país y que se ajuste perfectamente a las necesidades de cada contexto urbano o rural; se trata de garantizarle a los estudiantes de pedagogía que en sus procesos de formación tendrán los espacios para discernir y reflexionar sobre su práctica docente respecto a la diversidad étnica y cultural, identificando la problemática nacional de migración, desplazamiento y xenofobia que interfiere en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo en sus aulas la diversidad y apropiando en sus estrategias pedagógicas el reconocimiento del otro. De esta manera se trabaja en el entendimiento de un país que se debate constantemente entre la opción de solucionar sus diferencias por medio de la violencia o por medio de la conciliación y el perdón.

Referencias

- Avoro, M.T. (2015). *Formación del profesorado en competencias interculturales*. (Tesis de doctorado). Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad De Educación. Universidad a Distancia (UNED), Colombia.
- Bello, A. y Rangel, M. (2000). *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31450/S008674_es.pdf?sequence=2&isA
- Cernadas Ríos, F., Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M.d. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf
- Cordobés, P. (2016). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo*. Bruselas: Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva.
- Chávez, M.C., Landeros, L. G. y Aguayo, H. B. (2015). Informe nacional sobre Formación Inicial Docente en educación para la ciudadanía. México. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Cruz Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-205. <https://doi.org/10.19053/22160159.3769>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide
- Díaz-Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill. Interamericana de España.
- Echavarría, C. (2015). *Formación inicial de maestros colombianos en temas relacionados con la educación cívica y la educación ciudadana*. Colombia. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Colombia-educacion-ciudadana-formacion-inicial-d.pdf>
- Fariás, A. (2015). Informe nacional sobre Chile respecto a la Formación Inicial Docente en educación para la ciudadanía en América Latina.
- García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- Gómez J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 17(48), 11-34.
- González Alonso, G. (2004). *Inmigración y escuela. Análisis de actitudes y valoraciones en la escuela universitaria Luis Vives. Propuesta de un modelo intercultural para la formación inicial del profesorado*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En J.M. Paludàrias i Martí, X. Besalú y G. Campani (comps.), *La educación intercultural en Europa : un enfoque curricular* (pp.67-92). España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hirmas, C. (2008). Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/ Unesco Santiago). Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf>
- Ibáñez-Salgado, N., Figueroa-Espínola, A. M., Rodríguez, M. S., y Aros-Núñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807052018000100225>
- Iguíñiz, M. (2015). Educación ciudadana en la Formación Inicial Docente: el caso de Perú. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago).
- Ley 115 de 1994 (febrero 8). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones étnicas*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdfMarcelo
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mauviel, M. (1985). Où appelle-t-on Études Interculturelles. En C. Clanet, (ed.). *L'interculturelle en éducation en sciences humaines. L'interculturelle en éducation en sciences humaines*. Toulouse: Université.
- Medina, A. (2009). Formación del profesorado en la competencia intercultural. En Medina, A. (ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp.305-326). Madrid: Universitat.
- Meza, F. (2015). *Informe nacional sobre Formación Inicial Docente en educación para la ciudadanía*. Guatemala: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago).
- . Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Milos, P., Osadón, L. y Bravo, L. (2003). La relación entre arco Curricular y Programas: la implementación del currículo del sector Historia y Ciencias Sociales en la Educación Media chilena. *Persona y Sociedad XVII* (1), 95-112.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2007). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. San Salvador: Mined.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2016). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 18, 37-57. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/articulo/view/4651>

- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Luna Azul*, (33), 15-30. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742011000200003&lng=en&tlng=es
- Schujman, A. (2015). *Informe sobre la Formación Inicial Docente en educación ciudadana*. Argentina: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago).
- . Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú, Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tres miradas a la formación docente (junio-julio 2005). *Atalero*, 35. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (51-76). Lima: RDCSP.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Anson y F. Tubino (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (91-110). Lima: Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tünnermann, C. (2012). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis*, (18). Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/4122>. ISSN: 0718-6568.
- Turra-Díaz, O. R. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ*, 15(1), 81-95.
- Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe*. Santiago: Orealc/Unesco.
- Unesco (2017). La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 17(48), 133-147. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es
- Verne, E. (1988). Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique. En F. Ouellet, (ed.), *Pluralisme et école*. Québec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.
- Zaragoza, L.G. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 17(48), 149-164. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100009&lng=es&tlng=es

Capítulo 7.

Educación e interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural

Félix Fernando Dueñas Gaitán

Resumen

Los procesos migratorios de la sociedad contemporánea han marcado de forma directa los discursos y narrativas en la educación superior. Los flujos migratorios precisan actualmente una respuesta efectiva de gobiernos, estados, entidades no gubernamentales e institucionales educativas. El proceso migratorio trae consigo diferentes problemas que deben ser atendidos desde el sistema educativo y los contenidos curriculares. En este orden de ideas, el propósito de este capítulo es abordar los diferentes discursos y narrativas que se presentan en las instituciones universitarias a partir de los fenómenos migratorios. El capítulo se estructura en tres partes, en la primera se abordan los diferentes aspectos económicos-sociales que llevan al fenómeno migratorio; en la segunda, se sientan las bases teóricas de la educación intercultural en donde los movimientos migratorios han situado a personas con diferentes orígenes culturales en espacios comunes, lo que genera nuevos discursos y narrativas desde el plano educativo; finalmente, en el tercer apartado, se analiza el proceso de interculturalidad educativa como paradigma emergente en la educación superior que actualmente se encuentra en construcción y que supone cambios profundos para la universidad. De igual manera, los cambios dados en la ciencia, tecnología y medios de comunicación han introducido innovaciones educativas que configuran nuevos contenidos, materiales curriculares, sistemas normativos y valores que contribuyen al desarrollo adecuado de una educación intercultural universitaria.

Palabras clave: migración, intercultural, educación superior, universidad, cultura, discurso, narrativa.

Abstract

Migration processes in contemporary society have had a direct impact on higher education discourses and narratives. Migratory flows require an adequate response from governments, states, non-governmental entities, and educational institutions. The migration process carries problems that must be addressed by the educational system within the curriculum contents. Consequently, the purpose of this chapter is to address the various discourses and narratives of Universities based on migratory phenomena. First, we discuss the economic and social

aspects that lead to migration. Secondly, we expose the theoretical foundations of intercultural education, where migratory movements have placed people with different cultural origins into common spaces, generating new discourses and narratives from the educational level. Finally, we analyse the process of educational interculturality as an emerging paradigm in higher education, which is currently under construction and which entails profound changes for the Universities. Similarly, changes in science, technology, and the media have introduced educational innovations that shape new content, curricular materials, normative systems, and values that contribute to the proper development of intercultural higher education.

Keywords: Migration, intercultural, higher education, university, culture, discourse, narrative.

Perfil del autor/Author's profile

Profesional en Filosofía, con mención en Historia de la Universidad del Rosario. Magíster en Educación, con especialidad en Educación Superior de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI, Puerto Rico. Máster en Educación de la Universidad Europea del Atlántico, España. Maestría en Historia de la Universidad Javeriana y Estudios monográficos de Doctorado en Historia de América en la Universidad de Cádiz, España. Investigador junior y coeditor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Dirección electrónica: felix.duenas@uniminuto.edu

¿Cómo citar este capítulo?/How to cite this chapter?

APA

Dueñas-Gaitán, F. (2020). Educación interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 153 - 169). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Chicago

Dueñas-Gaitán, Félix. "Educación e interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural". En *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*, compilado por John J. García-Díaz. (pp. 153 - 169). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020.

MLA

Dueñas-Gaitán, Félix. "Educación e interculturalidad: discursos y narrativas de la educación superior intercultural". Compilado por John J. García-Díaz. *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2020. (pp. 153 - 169). Impreso.

Ideas iniciales

En la actualidad, la migración es un fenómeno multidimensional con alta complejidad que conlleva dos procesos relacionados entre sí. Por un lado, la migración de origen que afecta a los habitantes del lugar de nacimiento y a los propios inmigrantes, y por otro, la migración de destino, que afecta a las poblaciones receptoras de población migrante. Las poblaciones migrantes tienen sus propios intereses y necesidades particulares que originan la movilización territorial. Son múltiples los motivos migratorios que llevan a las poblaciones a buscar nuevas oportunidades de sobrevivencia en territorios diferentes al de nacimiento, entre los cuales se encuentran:

- Migraciones por causas ecológicas: relacionadas con catástrofes de orden natural.
- Migraciones por causas económicas: corresponden a migraciones causadas por la falta de desarrollo o por las crisis económicas del país de origen.
- Migraciones por causas políticas: son aquellas causadas por la imposición de políticas adversas a los derechos humanos o por regímenes totalitarios de gobierno.
- Migraciones a causa de la guerra: se deben a guerras civiles o guerras entre estados políticos.

Dichas causas han impulsado la migración de orden personal o institucional en diferentes países del mundo, incidiendo de manera directa en los espacios ciudadanos de los territorios receptores, provocando cambios en las dinámicas sociales de los países y en el establecimiento de políticas nacionales que hagan frente a dicho proceso migratorio. Como indica Bimal Ghosh (2008):

La protección de los derechos de los migrantes y una administración efectiva de la migración (en el sentido de asegurar que los traslados sean ordenados y predecibles y por tanto más manejables) están estrechamente entrelazadas. La violación de los derechos humanos con frecuencia desemboca en flujos migratorios desordenados y no deseados; y cuando los traslados son desordenados y no deseados (como lo son la mayoría de los movimientos desordenados) el riesgo de una violación posterior de los derechos humanos es mucho mayor. (p. 50).

De igual manera, la migración se ha convertido en los últimos años en un mecanismo determinante para la obtención de capital económico, capital social y humano que para muchos países receptores, bajo condiciones políticas adecuadas, se consideran favorables. Como afirma Jaime Gómez (2010):

El inmigrante genera riqueza a través de su trabajo, causando un efecto producción y otro sobre demanda inducida a través del consumo. Estos efectos son tanto directos como indirectos, y se pueden medir a través del valor agregado (VA) por producción y valor agregado inducido por demanda (VAID), como la generación de nuevos empleos en favor de los nativos e inmigrantes. (p. 87).

Un aspecto importante que trae el flujo migratorio es la diversidad intercultural e intracultural, generada por las interacciones sociales entre personas de distinta nacionalidad, debido a que los movimientos poblacionales conllevan necesariamente una convivencia o en algunos casos choque de culturas. La migración se convierte en un fenómeno simbólico de relaciones comunicativas las cuales se desarrollan en múltiples contextos microsociales como las instituciones educativas, el transporte público, los espacios públicos, etc.

Los problemas de interacción cultural se producen frente a la dificultad de comprensión de los códigos culturales de cada población que en muchos casos son totalmente diferentes y que requieren de esfuerzo por parte de la población receptora para ser aceptados y validados. Los códigos culturales están determinados por un discurso que contiene comportamientos, actitudes y modos particulares de vida y que con el tiempo van configurando una sociedad multicultural. Como afirman Chacón de Dos Santos y Fernández (2013):

No se puede concebir la idea de desarrollar la interculturalidad sin el lenguaje. Con la globalización, vista como instrumento integrador, el lenguaje se diversifica y surgen las individualidades dentro de la diversidad y en este sentido, se apunta a utilizar un solo código comunicacional para establecer las relaciones culturales, económicas, sociales, políticas, educativas y lingüísticas. (pp. 98-99).

Migración y cambios económicos-sociales contemporáneos

Desde comienzos del siglo XX una buena parte de la población europea se movilizó a diferentes regiones, países e incluso continentes. Dichos desplazamientos se denominan movimiento migratorio, que comprende por una parte la pérdida de población –emigración– y de otra el aumento de la misma en las regiones de recepción –inmigración–. En caso de la migración europea dicho proceso se dio en el siglo XX en tres etapas, como se muestra en la tabla 7.1.

Tabla 7.1 Etapas del proceso migratorio europeo en el siglo XX

Proceso migratorio	Descripción
Emigración transoceánica	Comprende la pérdida poblacional desde la segunda mitad del siglo XIX que se extendió hasta la Primera Guerra Mundial. Durante el siglo XX se produjo una emigración de 60.000.000 de europeos que en la primera oleada se dirigieron a Estados Unidos y Canadá y en la segunda a Argentina y Brasil.

Proceso migratorio	Descripción
Migraciones forzosas	Comprende el periodo entreguerras, (1920 y finales de la Segunda Guerra Mundial (1950). Con la Primera Guerra Mundial se movilizaron 7.500.000. Entre los países más afectados estuvieron Alemania, Polonia y Grecia. Durante la Segunda Guerra Mundial 50.000.000 de europeos fueron deportados, exiliados y expulsados que para finales de la guerra representaban 14.000.000 de personas movilizadas de forma forzosa.
Migraciones voluntarias	Después de 1950 se desarrollan dos fenómenos migratorios, la redistribución poblacional debido a las migraciones voluntarias y la descolonización relacionada con la inmigración intercontinental.

Fuente: elaboración propia.

Los procesos migratorios del siglo XX fueron determinados por las denominadas oscilaciones migratorias que corresponden a movilización poblacional de corta o larga duración que no provocan desarraigo en la población afectada. Se trata de movilizaciones repetitivas que muchas veces son difíciles de evaluar o clasificar. Como indica Natalia Sarro (2008):

Los movimientos migratorios han hecho una irrupción brusca en las últimas décadas de creciente globalización. Impregnadas por una movilidad nunca vista y por el borramiento de fronteras entre estados y naciones, las sociedades posmodernas toman el rumbo hacia la conformación de una "aldea global" que se dirime entre la conservación de las identidades locales y la fusión con otras culturas, hasta ahora lejanas e impensadas. La incertidumbre, la velocidad de los cambios y las contradicciones propias de la vida líquida (Bauman, 2005) que se plantea en las sociedades contemporáneas dan una configuración particular a los movimientos migratorios, así como a los efectos sobre la subjetividad de los sujetos que atraviesan dicha experiencia. (p. 9).

Entre las oscilaciones migratorias más recurrentes se encuentran las estacionales que, por lo general, se presentan en países subdesarrollados, vinculadas a la tenencia de la tierra y, de otra parte, las pendulares, relacionadas con la movilización laboral en el entorno urbano. En el estudio "Tipología general de la migración" de Petersen (1958) sobre el carácter multidimensional del fenómeno migratorio, el autor indica:

Las clasificaciones de las migraciones modernas tienden a derivar de las estadísticas que se reúnen, tengan estas relevancia o no con las interrogantes teóricas. Es como si los interesados en las causas del divorcio estudias en esta materia exclusivamente con datos clasificados de acuerdo con las razones por las que se otorga el divorcio. Incluso la diferenciación estadística principal, aquella entre la migración interna y la internacional, no es necesariamente de importancia teórica. (p. 39).

En este orden de ideas, Petersen propone una tipología y clasificación de la migración como se indica en la tabla.

Tabla 7.2. Tipología de la migración

Relación	Fuerza migratoria	Clase de migración	Conservadora	Innovadora
Hombre-naturaleza	Impulso ecológico	Primitiva	Nomadismo	Huida de la tierra
Hombre-institución	Política migratoria	Impelida	Huida	Tráfico de trabajadores
		Forzada	Desplazamiento	Tráfico de esclavos
Hombre-normas	Aspiraciones	Libre	De grupo	Pionera
Comportamiento colectivo	Social	De masas	Asentamiento	Urbanización

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Petersen, 1958, p. 57.

A mediados de los años 70, la crisis económica mundial llevó a la necesidad de reformular el modelo económico sentando las bases de la globalización actual. Este nuevo orden social mundial incidió de manera directa en los movimientos migratorios incrementándose el flujo poblacional, ampliándose las redes migratorias y diversificándose los modos de migrar.

Las migraciones actuales son de carácter global que en muchos casos se consideran, desde la política internacional, como un problema de seguridad mundial³. Las medidas internacionales de muchos gobiernos y estados han llevado a un endurecimiento respecto a la recepción y trato a los migrantes por aspectos como:

1. Aumento en el volumen de migrantes. Se trata de un incremento migratorio no solo a países del primer mundo sino también a países tercermundistas.
2. Ampliación de redes migratorias. Se han intensificado las redes de migración con la aparición de redes intrarregionales.
3. Nuevas tipologías de migración. Se han diversificado los tipos de migración principalmente por factores económicos, calidad y nivel de vida que han llevado a la estigmatización de muchos migrantes como refugiados (as) y desplazados (as).

Los procesos migratorios se han convertido en los últimos años en un tema de debate académico que ha llevado a diferentes reflexiones de orden teórico. Dichas reflexiones han mostrado la complejidad del proceso migratorio, relacionado con factores individuales y de interacción social, enmarcados los dos en el desenvolvimiento histórico de las sociedades.

3 En su cuenta de Twitter el presidente de los Estados Unidos Donald Trump escribió (julio 3 de 2019): "If Illegal Immigrants are unhappy with the conditions in the quickly built or refitted detentions centers, just tell them not to come. All problems solved!" (Si los inmigrantes ilegales no están contentos con las condiciones en los centros de detención rápidamente construidos o reparados, solo dígalos que no vayan. ¡Todos los problemas resueltos! (Traducción propia). Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/mundo/eeuu-y-canada/polemicas-declaraciones-de-trump-sobre-migrantes-384128>

Las reflexiones teóricas sobre el proceso migratorio se hallan en las llamadas teorías clásicas y en particular en el principio de población de Thomas Malthus⁴. El autor centra su análisis en la relación de la población con la economía, en cuanto que en fenómenos migratorios, la población es endógena y depende de la acumulación del capital. En el caso particular de los procesos migratorios internacionales Novelo (2008) indica que, “la migración internacional es una consecuencia natural de la formación del mercado capitalista en el mundo en desarrollo; la penetración de la economía global en las regiones periféricas es el catalizador para los movimientos internacionales” (p. 40).

Por el contrario, en el modelo neoclásico la población es exógena en la medida que los fenómenos migratorios son el resultado de múltiples factores externos incluyendo no solo los económicos sino también los sociales, políticos, culturales y ambientales. En este modelo el Estado es estacionario pues la producción crece igual que la población, de tal manera que el ingreso per cápita se mantiene fijo. Con la inmigración, la tasa de crecimiento poblacional aumentó desestabilizando al Estado, lo que lleva a una disminución del ingreso per cápita.

De otra parte, se encuentran las teorías sobre el comercio en donde se aborda la migración como un fenómeno social que puede favorecer o desfavorecer los niveles de producción de un país. Se basa en la premisa de que, los movimientos migratorios dependen de la remuneración salarial en la medida que los pagos a extranjeros aumenten respecto de los nacionales, esto producirá mayor migración de personas a nivel internacional. En este caso, la migración eleva la oferta de trabajo en el extranjero pero al mismo tiempo lo disminuye a nivel nacional, llevando a una bajada salarial extranjera y una subida salarial nacional. Novelo (2008) indica al respecto:

La migración internacional surge de la globalización de la economía de mercado, la forma en que los gobiernos pueden influenciar las tasas de migración es mediante la regulación de las actividades de inversión en el exterior de las corporaciones y controlando los flujos de capital y bienes. Sin embargo, es improbable que se implementen esas políticas porque son difíciles de hacer cumplir, tienden a incitar disputas en el comercio internacional, arriesgan una recesión económica mundial y se enfrentan a las firmas multinacionales con recursos políticos que pueden movilizar para bloquearlas. (p. 41).

Los movimientos migratorios en el análisis macroeconómico se basan en las características de los flujos humanos en donde la migración es la consecuencia de un complicado juego de fuerzas entre la atracción-expulsión. De dicho planteamiento se derivan dos conceptos importantes: la presión migratoria y la propensión a migrar.

4 Corresponde al *Ensayo sobre el principio de la población* escrito en 1798 por Thomas Malthus. En dicha obra Malthus propone tres proposiciones fundamentales: 1. La población es limitada por factores de supervivencia, 2. La población crece de forma invariable en la medida que aumenten los medios de supervivencia, 3. El crecimiento poblacional lleva consigo el aumento de la miseria.

La migración se potencializa en la medida en que la población activa aumenta con relación a la demanda de trabajo y a su vez el ingreso para mantener un buen nivel de vida decrece. Dicho potencial se convierte en poco tiempo en un flujo migratorio dado por la propensión migratoria que tienen muchas poblaciones y es determinada por factores principalmente económicos. Desde un modelo de mercado laboral la migración responde a situaciones de desequilibrio, por cuanto la población incorporada al mercado laboral puede ser mayor o menor que aquella que abandona, para lo cual se requiere que trabajadores nacionales salgan al exterior o trabajadores externos se incorporen al mercado nacional.

En la historia de la humanidad se ha dado la incorporación de diferentes flujos migratorios entre las cuales se encuentran:

1. La esclavitud como fenómeno de emigración forzada.
2. La penetración activa, principalmente en la época de posguerra europea que incentivó la inmigración por falta de mano de obra y la urgencia de reconstrucción de los países.
3. La incursión consolidada, la cual tiene que ver con la emigración espontánea sin ninguna relación política de dominación.

Por lo general, los procesos migratorios están vinculados a redes sociales de migrantes. Dichas redes se constituyen en ejes de apoyo en donde diferentes compatriotas que han emigrado ayudan a otros para que sea efectivo dicho proceso migratorio. Las redes de migrantes son comunidades no institucionalizadas que permiten convocar a nuevos migrantes por medio de la transmisión de información hacia su país de origen disminuyendo costes para los compatriotas que toman la decisión de emigrar. Massey et al. (1994) las define de la siguiente manera:

Redes de migrantes son conjuntos de lazos interpersonales que conectan migrantes, gente con experiencia migratoria previa, y no migrantes en áreas de origen y de destino a través de lazos familiares, de amistad, o de comunidades de origen común. Se hipotetiza que la existencia de dichos lazos incrementa la probabilidad de emigración mediante la disminución de costos, el aumento de los beneficios, y la atenuación de los riesgos relacionados con el movimiento internacional. (p. 728).

En los efectos de la migración entran en juego tres agentes: el país de origen, el país de acogida y la persona inmigrante. Estos determinan el flujo migratorio de las poblaciones en la medida que dependen de circunstancias positivas o negativas que el inmigrante tenga tanto en su lugar de origen como de acogida. Por lo general, los flujos migratorios se dan por situaciones negativas tanto en el lugar de origen como en el lugar de llegada.

En la actual sociedad globalizada los procesos migratorios son el resultado de múltiples factores sociales, económicos, culturales, ambientales, etc. La migración es un fenómeno global y complejo que requiere ser abordado desde perspectivas políticas y académicas. Mientras las explicaciones económicas de la migración hacen énfasis en las características del flujo poblacional, las explicaciones sociológicas se centran en los comportamientos de las personas migrantes desde las diversas dinámicas sociales.

Bases teóricas de la educación intercultural

En el siglo XXI, los fenómenos sociales están marcados por las interacciones entre comunidades de diferentes orígenes y características culturales, consolidándose de esta manera una sociedad global con aspectos pluriculturales y multiculturales. Con la creciente sociedad pluricultural se vienen presentando retos en cuanto a la integración de colectivos minoritarios con los colectivos autóctonos en diferentes órdenes sociales, pero principalmente en el sector educativo.

Es precisamente en el sector educativo donde lo pluricultural y multicultural adquieren relevancia, puesto que es un escenario en donde confluyen las distintas comunidades, revelándose diversas formas de vida. En este orden de ideas, María del Mar Bernabé Villodre (2012) define pluralismo y multiculturalismo en los siguientes términos:

El prefijo “pluri” hace referencia a “muchos”, es decir, con él se puede hacer referencia a muchas culturas, a una pluralidad de culturas. Desde el punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal [...] “Multi” hace referencia a una cierta cantidad de elementos y debido a esta interpretación se producen confusiones con el término anterior. Sin embargo, la multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir. (p. 69).

Los centros educativos dentro del marco de la pluriculturalidad y multiculturalidad representan puntos de encuentro donde confluye la cultura, que desde un panorama pedagógico representa un sistema de conceptos y valores que involucra creencias, rutinas, costumbres y conductas que los grupos humanos conservan, pero al mismo tiempo modifican.

Los cambios y modificaciones de la cultura por la interacción de las comunidades se deben a un proceso de socialización que implica la adquisición, interiorización e integración de las formas de vida y pensamientos propios de cada uno de los miembros de la comunidad. La socialización es un proceso dinámico de interacción en donde intervienen diversos actores sociales como la familia, la escuela, grupo de iguales o pares y medios de comunicación. En este sentido, se debe entender desde dos perspectivas: sociológica, donde el resultado de la socialización es la adquisición de un rol social y antropológica, dado que cumple una función de control de los impulsos humanos.

La socialización desde un enfoque cultural genera acciones y comportamientos que conducen en muchos casos al “reconocimiento y derecho a la diferencia” que a su vez conlleva la generación de “políticas de la diferencia”, en donde se deben garantizar derechos mínimos y protección a la autonomía de los individuos. A continuación, se describen en la tabla 7.3 los tipos y lugares de socialización.

Tabla 7.3. Tipos y lugares de socialización

Tipo	Lugar
Primaria	Familia, hogar
Secundaria	Escuela, universidad, grupo de iguales o pares y medios de comunicación
Terciaria	Centros de ayuda o rehabilitación

Fuente: elaboración propia.

El proceso de socialización conlleva a la vez pluriculturalidad y multiculturalidad en los relacionamientos sociales entre las diversas comunidades. Dicho relacionamiento desemboca en la idea de una sociedad intercultural que como indica Bernabé (2012), “implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción” (p. 70).

En este sentido, una sociedad intercultural es por definición una sociedad multicultural que en términos de C. Greertz, en su libro *La interpretación de las culturas* (1973), significa que el ser humano es por esencia un “ser cultural”. Las estructuras culturales en un ser humano son la condición de posibilidad de su existencia. El ser humano está equipado de manera natural para desarrollarse en colectivo en donde la creación individual –monoculturalismo– de cada persona se materializa en y desde la colectividad –multiculturalidad–. Como afirma Cruz (2013):

La diversidad cultural expresada en multiplicidad de fenómenos, desde flujos migratorios e intercambios promovidos por la globalización hasta nacionalismos fundamentalistas y movimientos étnicos de distinto tipo, ha desafiado el modelo de modernidad basado en la correspondencia entre un Estado y una cultura nacional. Hoy se acepta que la mayoría de los Estados son plurinacionales, albergan más de una cultura nacional, y pluriculturales, enfrentan distintas expresiones de diversidad. (p. 46).

La interculturalidad social desde esta perspectiva, como la expresada por Cruz (2013), requiere de un marco de relaciones democráticas en donde los individuos se desarrollen de manera libre, pero al mismo tiempo, se den las condiciones para una convivencia pacífica que pueda superar los retos que impone las diferencias entre los distintos grupos humanos. La interculturalidad depende de acciones socioeducativas racionales que den protección a la democracia, la libertad y la justicia desde un diálogo intercultural abierto, sincero y armonioso.

En el marco de lo educativo, una educación intercultural es una acción social que atiende a las necesidades culturales de los individuos y colectivos, donde se promueven logros educacionales para la adecuada interacción entre grupos e individuos, por medio de procesos formativos que aseguren el respeto y tolerancia de manera mutua y que demanden la concreción social, paridad de derechos y oportunidades a cada una de las personas sin distinción ni discriminación alguna. Como indica Bernabé (2012):

La educación intercultural pretende favorecer el diálogo entre las diferentes culturas que comparten un territorio; de manera que la interculturalidad podría designar la comunicación entre sus miembros. Queda clarificada la importancia fundamental del diálogo como base de lo intercultural, pero la posibilidad de conseguirlo pasa por el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. (p. 70).

Los modelos explicativos que se han usado en el campo educativo para expresar la diversidad cultural han sido de dos tipos:

1. Modelo de déficit. Las diferencias culturales son el resultado de la carencia de una homogeneidad oficial de la cultura.
2. Modelo diferencial. Las diferencias son consustanciales a los seres humanos. Las diferencias no son una carencia son una condición natural humana.

La educación intercultural debe dar cuenta de las dinámicas propias de las culturas evitando el etnocentrismo y jerarquización cultural. Se trata de una educación que reconoce la multiculturalidad como un fenómeno que se desarrolla desde la etnicidad y la nacionalidad, pero al mismo tiempo se enmarca en variables microculturales como la familia, la religión, la edad, la orientación sexual, etc.

Interculturalidad educativa como paradigma emergente en la educación superior

Las transformaciones sociales y culturales al igual que los cambios en la ciencia, tecnología y medios de comunicación han incorporado modificaciones en los sistemas educativos a nivel mundial y en particular en la educación universitaria. Las universidades se han dado a la tarea de generar transformaciones estructurales tanto en el plano académico –sistemas de enseñanza-aprendizaje, materiales curriculares, uso de las TIC– como de la administración educativa –flexibilización de ingreso, reformas en infraestructura, reducción de costos–.

Dichos cambios responden a la necesidad de promover una educación intercultural que facilite la inclusión de personas migrantes en el sistema educativo superior para de este modo constituirse, como afirma Ortiz (2015), en “una alternativa válida para el pleno desarrollo del ser humano, en el aprecio y respeto recíproco entre culturas y estilos de vida” (p. 101).

Los procesos migratorios le han dado a la universidad, como institución eje de la cultura, retos educativos a los cuales debe responder frente al aumento de migrantes a distintos países a nivel mundial. El mayor reto de la universidad es afrontar la diversidad cultural y generar espacios de inclusión social que permitan el reconocimiento de los migrantes como seres humanos que potencialmente tienen las capacidades para desarrollar un proceso de formación educativa y profesional.

La educación intercultural a nivel universitario es un proceso de construcción de conocimiento que se nutre de la diversidad cultural de las comunidades que interactúan. Se trata de una educación pluralista desarrollada en condiciones de intercambio, movilidad, valores y mode-

los socioculturales (Ortiz, 2015). Es una educación normalizada enmarcada en un proceso de dinamismo social en donde los involucrados son impulsados a ser conscientes de su propia interdependencia cultural.

En este orden de ideas, una educación intercultural universitaria contribuye de manera positiva al desarrollo personal de los estudiantes migrantes, promoviendo la diversidad cultural y el afianzamiento de prácticas de diálogo que propugnen por el respeto y consenso entre los educandos. Como indica Sabariego (2002):

La educación intercultural desde ser una parte integral de ese proyecto de construcción social en la medida que se orienta a fomentar el respeto por el pluralismo cultural y en el que la tolerancia no solo consiste en aceptar pasivamente los derechos de otros grupos culturales, englobando a las minorías, sino que comporta, además, un reconocimiento activo y comprensivo de esas culturas. Por tanto, se convierte en otro medio para crear un marco necesario de cohesión de las diferentes culturas a través del diálogo intercultural. (p. 45).

El objetivo de las instituciones universitarias consiste en promover la construcción de una ciudadanía culturalmente global que encierre múltiples identificaciones y pertenencias que, desde un enfoque multidimensional, cada individuo tenga diversas identidades que confluyen de manera continua durante su proceso de formación educativa.

Uno de los grandes retos de la universidad actual en un entorno globalizado y multicultural es establecer un equilibrio entre lo local y lo global desde un marco educativo. Se trata de la generación de un concepto de ciudadanía intercultural en donde se enfatizan los valores de respeto mutuo frente a identidades culturales diferentes de modo que se pueda asegurar una convivencia auténtica (Bartolomé y Cabrera, 2003).

La educación intercultural universitaria requiere que los docentes universitarios se apropien de las diferentes formas de organizar y orientar acciones pedagógicas desde un aula cuyo entorno encierra un mestizaje cultural propio de la interacción de culturas y formas de vida. Dicha educación exige al cuerpo de docentes universitarios promover una reflexión crítica respecto a la construcción de una sociedad multicultural, en donde el alumnado se hace partícipe de manera crítica frente a acciones que estén en contra de una actitud democrática como el racismo.

El currículo universitario debe servir de escenario para desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico en donde adquieran la capacidad de autoaprendizaje y autoconocimiento. De esta manera, la educación universitaria intercultural prepara a los estudiantes a reconocer la diversidad cultural como una situación propia de la realidad actual. Como señala Ortiz (2015),

la unidad en la diversidad; así como el cuerpo humano posee diversos órganos y tejidos que trabajan conjuntamente por el mantenimiento de todo el organismo en su totalidad; de igual manera, las diversas culturas y grupos humanos, también son diversos, pero pueden trabajar juntos en pro del bienestar de toda la sociedad. (p.107).

El pluralismo cultural está presente en los programas universitarios y en los proyectos educativos de las universidades, no para enfatizar en los particularismos culturales, sino por el contrario para el desarrollo de competencias que faciliten la construcción conjunta de una sociedad que reconoce y valida las diferencias culturales como riqueza común entre las personas.

Los fines de una educación intercultural en la universidad consisten en el reconocimiento del pluralismo cultural como una realidad social para asegurar derechos comunes que fomenten la equidad como eje de las relaciones interétnicas de manera armoniosa. Como afirman Peiró i Grègory y Merma (2012):

La Educación Intercultural debe atender la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, y en el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. No debe preocuparse únicamente de la diversidad y de la equidad, sino también de la cohesión social. Por ello, es necesario cultivar una "cultura pública, común de convergencia. (p. 131).

En este orden de ideas, la educación intercultural contribuye el desarrollo del "ser social" en el estudiante. Promueve desde la práctica educativa la construcción de sociedad desde el plano político, económico y cultural, facilitando la participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un proceso de interacción entre maestros y estudiantes con diversidad cultural en donde se ponen en marcha valores como el respeto y tolerancia como ejes de la convivencia y fundamento para una educación en la paz enmarcada desde lo axiológico.

Esta educación no solo promueve valores como cuestión ética, sino que hace énfasis en lo emocional como un factor clave para un adecuado relacionamiento. Promueve emociones positivas que impliquen la capacidad de sentir empatía frente a la diversidad cultural que conlleva diversos modos de vida entre las personas. Como señala Ruiz (2011):

El proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza intercultural debe basarse en la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, el reconocimiento, que les permitan entender las formas de reaccionar y de actuar de las culturas presentes en su entorno. (p. 20).

La educación intercultural genera cambios en la relación entre el maestro y el estudiante. El maestro asume el rol de guía educativo facilitando los procesos de aprendizaje, pero al mismo tiempo promoviendo acciones éticas y de convivencia. El estudiante por su parte asume el rol de protagonista educativo en cuanto es un agente activo del proceso de aprendizaje que desde sus características culturales aporta a la generación de conocimiento y a la convivencia del entorno educativo.

En la tabla 7.4 que presenta Sánchez (2009), se muestran las competencias y actitudes que deben tener los maestros universitarios frente a un contexto educativo intercultural.

Tabla 7.4. Competencias y actitudes de los maestros universitarios en la educación intercultural

Rol de la interculturalidad	Competencia	Actitudes
Apertura	Reconocer la identidad y atender a las necesidades educativas de los estudiantes.	"Sentimiento de eficacia", contribuye a consolidar su papel como maestro y la responsabilidad de una docencia intercultural.
Flexibilidad		
Comunicación	Reconocer los valores sociales y culturales que presentan los estudiantes en el aula como espacio intercultural.	"Compromiso de cambio", en las propias actitudes cuando no son acorde a la realidad intercultural.
Aceptación		
Innovación		
Empatía	Capacidad de socialización e integración de las culturas minoritarias.	"Actitud reflexiva", en cuanto a un proceso de autorreflexión de la práctica educativa. "Expectativas positivas", capacidad, eficacia y responsabilidad con los estudiantes. "Actitud flexible", conocimiento de las diferencias en el aula y la sociedad.

Fuente: elaboración propia, con base en datos de Sánchez, 2009.

A continuación, se presentan algunas indicaciones en el manejo que debe hacer el maestro universitario frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un contexto de educación intercultural.

1. Grupo de clase

Acceder a un grupo de clase en un aula intercultural supone un proceso de mutación "ser otro", tener la capacidad de empoderarse de la diversidad cultural de los estudiantes. Durante el proceso de enseñanza cada uno de los miembros del contexto educativo debe anteponer el principio de aculturalización, en el cual se comparten de manera espontánea las diferentes culturas del grupo.

2. Unidad didáctica

La noción de unidad didáctica contempla una forma de trabajo organizada desde un eje temático en donde se plantean una serie de actividades que conducen al logro de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes éticas. En la educación intercultural la unidad didáctica debe ser un principio organizador que asegure una coherencia entre los contenidos conceptuales y la diversidad cultural de los estudiantes. Se trata de una unidad centrada en contenidos socioculturales que sirvan como puente entre la información entregada por el maestro y las actividades producidas por los estudiantes.

3. Conocimientos previos

El proceso educativo en un contexto de educación intercultural requiere de las actitudes y conocimientos previos que tienen los estudiantes, pues facilita al maestro la selección adecuada de actividades significativas que lleven al cumplimiento de las metas de aprendizaje. Para la efectividad de lo anterior, se requiere la aplicación de una evaluación diagnóstica inicial que esté relacionada con una evaluación final que dé cuenta de las metas cumplidas.

4. Objetivos de aprendizaje

Se requiere en la educación intercultural la definición de objetivos de aprendizaje, que a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, permita determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje y un "diálogo pedagógico" entre estudiantes y maestros para el desarrollo efectivo de contenidos, actividades y actitudes éticas al interior del aula.

5. Contenidos

Los contenidos se deben centrar en conocimientos y destrezas que den lugar al saber ser y saber estar como parte fundamental del desarrollo de cada persona en su interacción con el entramado social. También se deben orientar al saber, referido a hechos, conceptos y principios que designan sucesos, símbolos y características comunes entre los conceptos. Se hace necesario el desarrollo de contenidos orientados al saber hacer en donde se desarrolle la capacidad de integración de valores y saberes en situaciones nuevas o desconocidas. Finalmente, se requiere de contenidos que promuevan la habilidad de autoaprendizaje en los estudiantes, que les permita producir nuevo conocimiento que dé significado a su propia realidad social y cultural.

A manera de cierre

En la compleja y cambiante realidad social del siglo XXI, en donde las migraciones son un fenómeno que marca de manera determinante la interacción de las comunidades a nivel mundial, la educación se convierte en un eje unificador de las culturas. El sistema universitario actual tiene la responsabilidad de responder adecuadamente a este fenómeno social, promoviendo acciones educativas que faciliten la integración cultural, pero al mismo tiempo que cumplan con una función educadora. Como indica Schmelkes (2004), "la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos" (p. 11).

La educación intercultural representa una ruta a la integración cultural que permite el relacionamiento como factor de construcción de una sociedad armónica y en paz. La universidad es el escenario para la introducción de actitudes éticas y contenidos teóricos que permiten el desarrollo del concepto de ciudadanía global, en donde los individuos son conscientes de su rol social y de promover activamente una sociedad más justa y sostenible.

En la educación intercultural la planificación curricular es importante, ya que por medio de ella se alcanzan los objetivos de aprendizaje en el proceso enseñanza-aprendizaje, logrando

desarrollar competencias y habilidades que serán necesarias para un relacionamiento adecuado de los estudiantes culturalmente diferentes. Se trata de una educación incluyente que permite responder a la diversidad social y a las necesidades de los estudiantes por medio de la participación, creando ambientes de aprendizaje democráticos que fortalezcan el sistema educativo como motor de desarrollo e integración social. Al respecto, Besalú (2002) señala:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, solo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. (p. 71).

Referencias

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 33-56.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos: revista educativa digital*, (11), 67-76.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26454>
- Chacón de Dos Santos, O, y Fernández, A. (2013). El lenguaje y los procesos interculturales en las políticas educativas de la globalización. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 10(2), 95-111.
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghosh, B. (2008). Derechos humanos y migración: el eslabón perdido. *Migración y Desarrollo*, (10), 37-63.
- Gómez, A. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13, (26), 81-99.
- Massey D.S. et al. (1994). "An evaluation of international migration: The North American case". *Population and Development Review* 20(4), 699-751.
- Novelo, F. (2008). Economía y migración. *Universidades*, (39), 29-44.
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110.
- Peiró i Grègory, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *BARATIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, (13), 127-139.
- Petersen, W. (1958). Tipología general de la migración. *American Sociological Review*, junio, 256-266.
- Ruiz, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Luna Azul*, (33). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>
- Sabariego, P. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Editorial Descleé.
- Sánchez, C. (2009). Competencia social desde la diversidad cultural. En A. Medina, (ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas* (pp. 280-292). Madrid: Universitas.
- Sarro, N. (2008). La complejidad de los fenómenos migratorios y su incidencia sobre la subjetividad del migrante. (Tesina). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Recuperado de: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/220/251_sarro.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.

Esta compilación es una contribución académico-investigativa a la discusión sobre la formación, la otredad y la educación en diferentes contextos. La idea central que convoca este escrito es la experiencia comprendida como una manera de construir y rescatar conocimientos. Para reunir las diferentes experiencias que se plasman en los capítulos de este documento, productos de resultados de investigaciones, y favorecer una mayor comprensión de su contenido, el libro se divide en tres secciones principales: la primera sección se denomina "Otredad, género y violencia"; la segunda, "Miradas investigativas a la educación superior"; y, por último, la tercera, "Interculturalidad, migración y etnias".



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Bogotá Sur y Nuevas Regionales

ISBN: 978-958-763-4150



9 789587 634150

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu