

Colección Ciencias Militares

La construcción del rol de la mujer militar

Andrés E. Fernández Osorio
Edna Jackeline Latorre Rojas
(Editores)



ESCUELA MILITAR DE CADETES
"General José María Córdova"



Miles doctus

La construcción del rol de la mujer militar



ESCUELA MILITAR DE CADETES
"General José María Córdova"

Colección Historia y Geografía (CHG). Esta colección publica estudios sobre las relaciones entre las Fuerzas Militares y la sociedad civil desde una perspectiva histórica, geográfica y social. La idea central no solo es ver el proceso de profesionalización de los ejércitos en la actualidad, sino también su papel en la consolidación de los regímenes democráticos en el mundo de hoy, tras ampliar su campo de acción hacia otras problemáticas sociales, geopolíticas y de impacto ambiental.

Eje temático

Fuerzas Armadas y sociedad. Aspectos como la toma del poder, la modernización de orden militar, las cuestiones de género, la legitimidad del Ejército, la guerra y el conflicto armado, la defensa de la soberanía, la protección de la población civil, el territorio y los recursos naturales, el cuidado de los ecosistemas y sus especies animales se han convertido hoy en puntos de referencia que representan para las Fuerzas Armadas el robustecimiento de sus tareas y el alcance de nuevos retos en el siglo XXI.

La construcción del rol de la mujer militar

Andrés Eduardo Fernández Osorio
Edna Jackeline Latorre Rojas



Primera edición 2018

Catalogación en la publicación - Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"

La construcción del rol de la mujer militar / Andrés Eduardo Fernández Osorio... [y otros 5] – Bogotá: Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova", 2018.

164 páginas : ilustraciones ; 17x24 cm.

Incluye bibliografía al final de cada capítulo

ISBN: 978-958-56928-3-1

E-ISBN: 978-958-56928-4-8

1. Mujeres militares – Aspectos sociales – Siglo XXI 2. Mujeres militares – Vida social y costumbres – Siglo XXI 3. Trabajo de la Mujer – Colombia 4. Colombia – Fuerzas Armadas - Mujeres i. Fernández Osorio, Andrés Eduardo (Editor), ii. Latorre Rojas, Edna Jackeline (Editor) iii. Corcione Nieto, María Antonieta iv. Cabrera Cabrera, Leidy Johana v. Perilla Toro, Lyria Esperanza vi. Rodríguez Hernández Reina Helena vi. Colombia. Ejército Nacional

UB419.C7C66 2018

Registro Catálogo SIBFA 103234

355.22082 – dc23



Archivo descargable en formato MARC en: <https://tinyurl.com/esmic103234>

Título: La construcción del rol de la mujer militar

Primera edición, 2018

© Andrés Eduardo Fernández Osorio

© Edna Jackeline Latorre Rojas

© 2018 Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"

Área de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación

Calle 80 N.º 38-00. Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (57+) 3770850 ext. 1104

Licencia Creative Commons: Atribución – No comercial – Sin Derivar

Correo electrónico: selloeditorial@esmic.edu.co

Libro electrónico publicado a través de la plataforma

Open Monograph Press.

Tiraje de 500 ejemplares

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

ISBN impreso: 978-958-56928-3-1

ISBN digital: 978-958-56928-4-8

Este libro ha sido evaluado con un procedimiento de doble ciego –
blind peer reviewed.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su totalidad ni en sus partes, tampoco registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecánico, foto-químico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

El contenido de este libro corresponde exclusivamente al pensamiento de los autores y es de su absoluta responsabilidad. Las posturas y aseveraciones aquí presentadas son resultado de un ejercicio académico e investigativo que no representa la posición oficial ni institucional de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova".



ESCUELA MILITAR DE CADETES
"General José María Córdova"

DIRECTIVOS

DIRECTOR ESCUELA MILITAR DE CADETES
Brigadier General Álvaro Vicente Pérez Durán

SUBDIRECTOR ESCUELA MILITAR DE CADETES
Coronel Carlos Alfredo Castro Pinzón

INSPECTOR DE ESTUDIOS ESCUELA MILITAR DE CADETES
Coronel Milton Mauricio Lozada Andrade

ÁREA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN
Teniente Coronel Milton Fernando Monroy Franco



ÁREA DE INVESTIGACIÓN,
DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN

JEFE DEL ÁREA DE I + D + I

Teniente Coronel Milton Fernando Monroy Franco

ASESOR SELLO EDITORIAL

Jesús Alberto Suárez Pineda, Ph.D.

ASESOR SELLO EDITORIAL

HELVER MARTÍN ALVARADO, MSc

CORRECCIÓN DE ESTILO

FELIPE SOLANO FITZGERALD, MSc

JORGE ENRIQUE BELTRÁN

ASESORA DE TRADUCCIÓN

GYPSY BONNY ESPAÑOL VEGA

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

RUBÉN ALBERTO URRIAGO GUTIÉRREZ

Contenido

Presentación

Brigadier General Juvenal Díaz Mateus / 9

Introducción

Brigadier General Juvenal Díaz Mateus / 11

Capítulo 1

Perfil sociodemográfico de los futuros Oficiales del Ejército Nacional de Colombia / 13

Andrés Eduardo Fernández Osorio

Edna Jackeline Latorre Rojas

Capítulo 2

Identidad e ideología. Dinámicas culturales entre los estudiantes de la Escuela Militar de Cadetes / 41

María Antonieta Corcione Nieto

Leidy Johana Cabrera Cabrera

Capítulo 3

Caracterización del liderazgo militar desde una perspectiva de género / 67

Lyría Esperanza Perilla Toro

Leidy Johana Cabrera Cabrera

Capítulo 4

La mujer uniformada en la Fuerza Pública colombiana: un estudio sobre su liderazgo / 93

Soraya Husain-Talero

Capítulo 5

Estrategias para aumentar la participación de la mujer en procesos de desarrollo /117

Reina Helena Rodríguez Hernández

Capítulo 6

Innovación educativa para el fomento de la equidad de género en las Fuerzas Militares / 141

Edna Jackeline Latorre Rojas

Andrés Eduardo Fernández Osorio

Conclusiones finales / 161

Presentación

Brigadier General Juvenal Díaz Mateus
Director Escuela Militar de cadetes General José María Córdova

Este libro que lleva por título, *Sociología y género: construcción del rol de la mujer militar*, es el resultado del trabajo cohesionado de cuatro proyectos de investigación: 1) “Comunidades de práctica como estrategia formativa para el fomento de la cultura de equidad entre hombres y mujeres de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova: una propuesta de innovación educativa”; 2) “Caracterización sociodemográfica en los integrantes de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova”; 3) “Lineamientos estratégicos para el desarrollo de procesos de formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova” y 4) “Antropología forense y su aporte en la reconstrucción histórica del Ejército Nacional de Colombia: reflexión para el posacuerdo”.

Estos proyectos hacen parte de la línea de investigación “Sociología e Historia militar” del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova, categorizado en B por Colciencias y registrado bajo el número COL0082556. La obra fue validada a través de un procedimiento de evaluación de pares tipo doble ciego y para su desarrollo contó con la contribución multidisciplinaria de diversas instituciones, así como con la ayuda del trabajo de los integrantes del semillero de investigación “Cadetes por la ciencia” de la Facultad de Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Introducción

Brigadier General Juvenal Díaz Mateus
Director Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

En el siguiente libro los investigadores presentan un interesante escrito derivado de proyectos de investigación que articulan disciplinas como la Sociología y las Ciencias Militares. En su contenido se evidencia una puesta al día de las teorías y los debates en torno a la situación de las mujeres militares en relación con su cultura, su rol, sus familias, su liderazgo y las políticas de género, que en la actualidad la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Esmic), como alma mater de los Oficiales del Ejército de Colombia, viene impulsando para el fortalecimiento y desarrollo de la misión institucional.

A través del Programa ATENEA en cabeza del Observatorio Militar para la Igualdad entre mujeres y hombres, la Dirección de la Escuela Militar de Cadetes impulsa procesos de investigación que contribuyen a la formación en equidad e inclusión en los estudiantes de la Esmic. También promueve el aprendizaje desde el aspecto social enfocado en la cultura del respeto y la inclusión del rol de la mujer con la finalidad de generar conocimiento y promover buenas prácticas, e incentivar el desarrollo profesional de los futuros oficiales.

El contenido del libro muestra los esfuerzos que se tienen dentro de la institución para fomento de la gestión del conocimiento. Los temas relacionados se basan en el enfoque de género, dentro de los cuales se ponen en práctica aquellos relacionados con el ámbito científico, el sistema conceptual y los diversos dictámenes presentes en documentos del Ministerio de Defensa Nacional, el Comando General de las Fuerzas Militares y del Ejército Nacional.

El libro aborda en seis capítulos los resultados de proyectos de investigación enmarcados sobre la tesis: la mujer se ha convertido en líder y generadora de procesos de desarrollo, especialmente en el ámbito militar.

El primer capítulo “*Perfil sociodemográfico de los futuros Oficiales del Ejército Nacional de Colombia*” hace una caracterización sociodemográfica de los estudiantes vinculados en el año en curso a la institución para determinar variables que puedan predecir el proceso de adaptación al medio militar. Asimismo, indaga sobre las percepciones de roles entre hombres y mujeres a la luz de la Teoría de Identidad Social (TIS). En el segundo capítulo “*Identidad e ideología. Dinámicas culturales entre los estudiantes de la Escuela Militar de Cadetes*”, se presenta un análisis desde la sociología sobre el proceso de integración que aspira a construir condiciones de igualdad de derechos, oportunidades y ejercicio. Allí se establecen dos categorías de análisis correspondientes a los conceptos asociados con la ideología y los principios constitucionales, y se realiza un estudio descriptivo de las sub-categorías de servicio, ideología y diversidad, para lograr una mayor comprensión de las dinámicas culturales que se han construido al interior de la Escuela Militar de Cadetes.

El tercer capítulo “*Caracterización del liderazgo militar desde una perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes*” presenta un estudio de percepciones sobre el ejercicio del liderazgo de hombres y mujeres, de los Cadetes y Alféreces de la institución bajo los postulados del Modelo Ecológico Feminista integrado. En el cuarto capítulo “*La mujer uniformada en la Fuerza Pública colombiana: un estudio sobre su liderazgo*”, la autora analiza, por medio de un estudio cualitativo, el liderazgo de la mujer uniformada en la Fuerza Pública colombiana, conformada por el Ejército Nacional, la Armada Nacional, Fuerza Aérea y la Policía Nacional, con el fin de conocer la manera en la cual lo ha ejercido, junto con los retos y las limitaciones más relevantes que se le presentan en su ejercicio.

En el quinto capítulo “*Estrategias para aumentar la participación de la mujer en procesos de desarrollo*” se hace un acercamiento a las teorías del desarrollo y se presenta un recuento de la inclusión de las mujeres en proyectos relacionados o afines a partir de los enfoques Mujeres en el desarrollo (MED) y Género en el desarrollo. El libro concluye con el sexto capítulo “*Innovación educativa para el fomento de la equidad de género en las Fuerzas Militares*” el cual ofrece una nueva herramienta para la creación de espacios de discusión que permitan garantizar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres militares.

Como nota final, el libro ofrece algunas conclusiones que compilan los primeros trabajos investigativos que se han hecho frente a la temática del rol de la mujer en la carrera de las Armas, dando inicio a la consolidación de la línea de investigación en sociología del grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS FUTUROS OFICIALES DEL EJÉRCITO NACIONAL DE COLOMBIA*

1

Andrés Eduardo Fernández Osorio¹

Edna Jackeline Latorre Rojas²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Resumen

Este capítulo analiza los resultados del estudio sociodemográfico realizado en 2018 que explora la comunidad estudiantil de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Esmic) y su relación con las percepciones de equidad entre hombres y mujeres, en los estudiantes de la institución. Esto, con el fin de determinar si se presentan inconsistencias en variables que puedan ser predichas durante el proceso de adaptación a la vida militar, e indagar sobre conflictos por rivalidad entre hombres y mujeres en el ejercicio del rol de estudiantes. La pregunta de investigación se formula en los siguientes términos: ¿cuáles son las características sociodemográficas de los estudiantes de la Esmic y su relación con las percepciones de equidad entre hombres y mujeres? El método con el que se trabaja es el cuantitativo descriptivo, utilizando una población de 1,120 sujetos que corresponde al 80% de los estudiantes, bajo la técnica de cuestionario y en donde se determina el perfil de los alumnos.

* Este capítulo hace parte de los resultados de los proyectos de investigación “Comunidades de práctica como estrategia formativa para el fomento de la cultura de equidad entre hombres y mujeres de la Esmic: una propuesta de innovación educativa” y 2) “Caracterización sociodemográfica en los integrantes de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova”, adscritos al Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Esmic.

1 Teniente Coronel del Ejército Nacional de Colombia; PhD (c) en Derecho y Ciencia Política (Universidad de Barcelona); Magister en Economía, Estado y Sociedad: Política y Seguridad (Universidad Colegio de Londres); Magister en Relaciones Internacionales (Escuela Superior de Economía - Moscú); Magister en Seguridad y Defensa Nacionales (Escuela Superior de Guerra General Rafael Reyes Prieto); Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos (Universidad Militar Nueva Granada); Profesional en Ciencias Militares (Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”). Docente investigador de la Facultad de Relaciones Internacionales de la Esmic. <https://orcid.org/0000-0003-0643-0258> - Contacto: andres.fernandez@esmic.edu.co

2 Magister en Educación e Investigación Universitaria (Universidad Sergio Arboleda); Especialista en Educación e Investigación Universitaria (Universidad Sergio Arboleda); Psicóloga (Universidad Católica de Colombia). Directora del observatorio militar para la igualdad entre hombres y mujeres de la Esmic. <https://orcid.org/0000-0002-0301-9036> - Contacto: edna.latorre@esmic.edu.co

Palabras clave: Escuela Militar de Cadetes, equidad, percepciones, predictores, sociología militar

Introducción

La política de inclusión e igualdad de género en la Fuerza Pública es un tema que ha llegado a cobrar importancia, cuando se trata de dar respuestas a los interrogantes suscitados en torno a la equidad entre hombres y mujeres. Algunos estudios realizados en la Escuela Militar de Cadetes (Esmic) centran su interés en la optimización de esta política (Camacho, 2011; Sandoval *et al.*, 2014; Garzón, 2014; Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018). Asimismo, dichos estudios muestran la necesidad de contar con un marco normativo claro con referencia a la distinta condición de género, que configure un avance en el desarrollo de una cultura de equidad, y donde se condensen los ideales sociales y culturales dentro del contexto militar sobre la inclusión de la mujer militar como parte fundamental de la institución (también llamada «Fuerza»).

Desde este punto de vista se encuentra entonces que, dentro de los procesos de relación de la cultura de equidad y género en la cultura institucional, existan percepciones limitantes en cuanto al rol de la mujer en el Ejército y la proyección de su identidad social como mujer militar. Adicional a lo anterior, al no haber congruencia entre ambas culturas de lo femenino y lo masculino, se fomentan esquemas de rivalidad entre hombres y mujeres. Un aspecto que finalmente desemboca en el establecimiento de un perfil diferencial del oficial (femenino) que se vincula a la institución. Lo anterior hace que se piense en nuevas maneras de concebir las relaciones de lo femenino y lo masculino, partiendo del reconocimiento de las diferencias, tal y como lo demuestra el estudio de Camacho (2011) en el que se concluye que es necesario “establecer de manera holística filtros y mecanismos de selección al actual personal femenino, que permita graduar a las más aptas e idóneas en el futuro desempeño profesional, basándose en lo académico, militar, disciplinario y convivencial (*sic*)”.

Interesa en este momento profundizar un poco sobre el rol de la mujer en el Ejército, en tanto que aún no se ha logrado definir factores como, por ejemplo, la importancia de su participación en las operaciones militares. Una prueba de ello es el trabajo realizado por Szayna et al. (2016), titulado *Considerations for Integrating Women into Closed Occupations in U.S. Special Operations Forces*, en el que se evalúan los desafíos potenciales para la integración de las mujeres en Fuerzas Especiales para

la unidad de cohesión. Esta investigación proporciona un soporte analítico en la validación de los estándares ocupacionales para las posiciones controladas por el Comando de Operaciones Especiales del Ejército de los EE.UU. El informe resume la historia de la integración de las mujeres en las Fuerzas Militares estadounidenses, revisa el estado actual del conocimiento sobre la cohesión en Unidades de Fuerzas Especiales y analiza la aplicación de estándares neutrales de género para la selección de sus integrantes. Asimismo, identifica estándares profesionales ampliamente acordados para la validación de cargos físicamente exigentes y presenta recomendaciones sobre el proceso de implementación de la integración de las mujeres en las Fuerzas Especiales.

En este caso es notoria la importancia de incorporar a los roles profesionales los aportes de autores como la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2012), quien ha estructurado, junto con Amartya Sen (2001), el concepto de capacidades y competencias en el marco de oportunidades, en donde se plantea la perspectiva de género como factor determinante de inclusión e igualdad entre hombres y mujeres en el campo operacional.

Por otra parte, la necesidad de la apropiación de una cultura de equidad y género lleva a que, en el caso de la Esmic, se piense en una “educación para toda la población de la Institución en la perspectiva de género, orientada a lograr una cultura de inclusión” (Camacho, 2011, pág. 88). Camacho en su estudio plantea que se presentan esquemas de rivalidad, en donde los hombres, desde el momento en que se comenzó a formar a las mujeres en la carrera de las armas, perciben un trato inequitativo y comienzan a surgir cuadros sociales de enfrentamiento o de igualación de fuerzas. Ambas tendencias están lejos de las propuestas de equidad y, sobre todo, de ambientes que propician el dominio tanto del uno como del otro y no promueven la reestructuración, la mejora y la transformación del modelo representativo social en cuanto a un nuevo ejercicio de roles se refiere.

Las características descritas hacen que se piense en estudios y análisis que, desde lo científico, expliquen los fenómenos sociales presentados alrededor de la cultura de equidad de género. Es así como se comienza a plantear la necesidad de un estudio sociodemográfico que explore variables sociales, económicas y políticas con el fin de mirar su incidencia en las problemáticas planteadas con anterioridad. Ocurre que, al no contar con datos que muestren las realidades de la comunidad, muchas de las acciones de mejora que se plantean para cubrir temas como el de equidad entre hombres y mujeres, se quede en buenas intenciones. Esto debido a que no se identifican realmente las necesidades que tiene el contexto, no se determinan perfiles poblacionales y, finalmente, no se logra tener un diagnóstico socio-

demográfico completo que promueva el trabajo en las deficiencias y la promoción de los aspectos positivos con los que se cuenta.

El estudio sociodemográfico que se presenta se desarrolló bajo el método de investigación cuantitativo – descriptivo. En él se determinó la variable de estudio, condiciones sociodemográficas, y su relación con las percepciones de equidad entre hombres y mujeres de la Esmic, a través de la medición de una realidad específica, con un diseño transversal de tipo observacional. La investigación se hizo con 1.120 sujetos, estudiantes femeninos y masculinos de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” que se encuentran matriculados durante el año 2018. La técnica que se utilizó es el cuestionario estructurado, compuesto por 149 ítems, planteados a partir de afirmaciones con única selección de respuesta. Para ello se utilizó un cuadernillo con las instrucciones, las consideraciones del estudio, el consentimiento informado y las preguntas. Adicional se presentó la hoja de respuesta, en la que los sujetos debieron rellenar su elección.

El tratamiento de la información se hizo de manera estadística, generando nuevo conocimiento a partir de una realidad específica y de manera independiente a las creencias de los investigadores. Para tal fin se realizó el pilotaje de una encuesta sociodemográfica que ha de permitir profundizar y obtener unos resultados con estándares de confiabilidad y validez. Tal y como lo define Hernández et al (2003) “el principio cuantitativo, una vez se han definido las variables y se han aplicado los instrumentos, opta por la realización de mediciones sobre elementos que permiten hacer de la investigación un proceso ajustado a la verdad y la confiabilidad”.

Acercamiento al enfoque diferencial en la Fuerza Pública

El siglo XXI se constituye como un escenario importante para las transformaciones sociales significativas en el desarrollo de procesos que buscan la preservación de los derechos humanos. Este hecho hace que la situación de la mujer en la sociedad cambie y se abran espacios de participación en la educación tales como el aumento de representación dentro del trabajo remunerado, el control de la natalidad y el hecho de asumir nuevos roles dentro la sociedad, entre otros. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos hechos hasta ahora, todavía falta mucho camino por labrar en cuanto al reconocimiento del rol de la mujer en el mundo actual. Lo fundamental en este aspecto es comprender cómo las dinámicas han cambiado y ahora permiten consolidar nuevas perspectivas y enfoques, los cuales apuntan al

desarrollo de la equidad, desde la concepción de igualdad tanto en la protección de los derechos humanos, como a partir del reconocimiento de las diferencias. Es así como, dentro del marco del trabajo con el individuo como ser social, surge el enfoque diferencial. Dicho enfoque nace de la necesidad de reparación integral hacia personas en situación de riesgo, de manera individual o colectiva. Estos son sujetos que han sufrido daños desproporcionados, debido a su etnia, género, generación, u otras situaciones de vida y, por ello, deben ser amparados bajo una especial protección constitucional (Ley 1448 del 2011).

Claramente el marco legal del enfoque diferencial toma en cuenta el concepto de «enfoque de género», el cual cobra relevancia al momento de hablar de equidad, pero más allá de eso, la importancia radica en el acercamiento que se hace, dentro de políticas públicas, a la incorporación de la mujer en roles que han sido, desde la antigüedad, dominados por los hombres. Los cambios se observan al encontrar entidades como la unidad de víctimas, en las que se concibe el enfoque diferencial de género como “el análisis de las relaciones sociales que parte del reconocimiento de las necesidades específicas de las mujeres y que tienen por objeto permitir la igualdad real y efectiva entre hombre y mujeres” (Ministerio de Prosperidad social, 2016, p. 96). Es importante rescatar a este respecto, que no solo se trata de hablar y respetar diferencias, sino de llegar a procesos más profundos de reconocimiento de las diferencias como aspecto fundamental de interacción dentro de las relaciones humanas. El reconocimiento no se trata de un simple hecho de aceptación, sino de valorar a una persona desde su individualidad, cada una con sus características propias y particulares.

En el campo específico de la Fuerza Pública, la presencia del enfoque diferencial dentro de sus dinámicas de proyección social inicia con el reconocimiento de la discapacidad. Por ello en el Ejército Nacional de Colombia se han comenzado a adoptar concepciones sobre la diferencia, cuando se implementan programas de responsabilidad social, con la finalidad de prestar apoyo a la población con discapacidad a través de iniciativas de reubicación y el libre desarrollo laboral del personal con dignidad (Arias Mosquera, Candelario, & Caycedo, 2017). De esta manera, el enfoque diferencial ha llegado a formar parte de procesos de inclusión, de respeto por las diferencias y de protección de los derechos de las personas. En la actualidad se articula con las políticas públicas del sector defensa, tras haberse incorporado la transversalización del enfoque de género en la Fuerza Pública.

Al respecto se proyectan desde el año en curso hasta el 2027, acciones que tienen como soporte fundamental el enfoque basado en los Derechos Humanos

(DDHH), en el que se considera el principio de igualdad y no discriminación como una exigencia al interior de los programas y actividades de desarrollo.

En este sentido se determinan las características en el contexto de las mujeres uniformadas. Ahora se comienza a hablar del pie de fuerza femenino y la determinación de acciones que van encaminadas al posicionamiento del rol de la mujer en la Fuerza Pública, desde sus acciones como constructora de paz y como agente de cambio significativo para el país. De ahí que se aborden estudios de género en los que se establezcan los indicadores poblacionales de las percepciones y las relaciones que marcan el horizonte de los procesos internos de la fuerza, junto con la comprensión de los nuevos roles como respuesta a las dinámicas que presentan los nuevos retos locales y regionales en cuestión de seguridad y defensa.

Las percepciones como esquemas cognitivos para los imaginarios sobre rol de género (TIS)

Al hablar de la percepción de roles y estereotipos de género se hace énfasis en un proceso de elaboración cognitiva por el que los hombres y las mujeres adquieren conciencia de las diferencias intersexuales. También se hace alusión paralelamente al desarrollo del juicio moral y sus esquemas cognitivos.

El término cognición se refiere a todos aquellos procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, se reduce, se elabora se almacena y se usa (Ulrich, 1976, p.82). En este sentido, los procesos tienen una connotación de índole individual. Pero desde el marco de lo social, la cognición es entendida como la manera en que las personas dan cuenta de otras personas y de sí mismas; se centra en la comprensión que tienen de la vida cotidiana: se refiere, por tanto, a la manera como los seres humanos piensan sobre el mundo social. Tal y como lo plantea Ovejero (1985), en la colectividad “la gente conoce su mundo social y sus relaciones sociales” (p. 175). Por tanto, se habla de la cognición social como un enfoque que estudia de qué manera afecta la cognición los contextos sociales más amplios y más inmediatos, y cómo incide la cognición en el comportamiento social (Graham & Hogg, 2010).

Ahora bien, es importante entender que la cultura (acto netamente social) es una actividad humana. Por ende, implica características que solo desde lo humano se pueden tener para el desarrollo de una cognición social a través del pensamiento. El pensamiento se considera como un proceso cognitivo en el que involucra funciones como la comprensión, la memoria, el análisis, las síntesis, entre otros. Desde una perspectiva vigotskiana, es un proceso psicológico superior, mediado semiótica-

mente por instrumentos y artefactos psicológicos (signos, símbolos, como lo son el lenguaje y las imágenes) eminentemente culturales. El desarrollo del pensamiento es producto del aprendizaje, de la apropiación y del uso de recursos e instrumentos psicológicos empleados en las actividades definidas en determinados procesos de interacción social. El pensamiento se manifiesta en la práctica, es decir, no solo está formado por un conocimiento teórico y abstracto de los problemas y de sus posibles soluciones, sino que toma forma y validez en la acción. Señala Araujo (2005), citado por (Lopez, S., s.f, que “una acción es una interacción funcional entre el individuo y su entorno con un determinado propósito” (p. 25). De tal manera que el pensamiento se puede presentar en diferentes niveles: uno de estos, es el de la determinación de los propósitos y fines posibles o deseables y el otro es el uso selectivo de los recursos, de acuerdo con las habilidades perceptivas puestas al desarrollo de un conocimiento social. El pensamiento no solo tiene un componente cognitivo, sino que está enmarcado por todo un esquema perceptual, en tanto que “el hombre es un procesador de información proveniente de la actividad perceptiva” (Ovejero, 1985, p.178) y esta percepción es la que hace posible que el individuo interprete de determinada forma el mundo que lo rodea. Así se entiende cómo el individuo desde lo social tiene una influencia representada en la atribución de sentido que da a los seres, las cosas y los hechos que observa. Este proceso significación, a la vez, dependerá del contexto y de las representaciones que él haga sobre algún fenómeno particular, del cual generará una respuesta expresada en una acción, que determinará una identidad por efectos del contexto.

La formación de una identidad definida por todas estas percepciones e imaginarios sociales se explica claramente por la TIS, en sus aproximaciones al estudio del ser social (Tajfel, 1981). Por ejemplo, Tajfel y Turner (1986), conciben la identidad como “aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer” (p. 16). De ahí que, al reconocerse como hombre y mujer, los individuos apelan a su identidad social de género y construyen interacciones entre subprocesos que determinan su identidad personal. Asimismo, se encuentra el plano afectivo con todo lo que involucra en sus formas de autovaloración. Según Tajfel (1981), los individuos mantienen su autoestima a partir de la identificación con diferentes grupos sociales, considerando aquellos de los que forma parte como mejores que otros.

La identidad social está conformada, entonces, por el auto concepto general que se desglosa en la valoración que un individuo realiza de los distintos roles que ocupa en un determinado contexto. Esta es la razón de que este subproceso deter-

mine relaciones entre el género y la autoestima en los siguientes dominios del desarrollo individual: apariencia física, comportamiento social, desempeño académico e influencia de las relaciones familiares (Etchezahar, 2014). Por lo demás, se debe considerar el vínculo del aspecto cognitivo con el pensamiento categorial que ordena el mundo y da lugar a la construcción de estereotipos. El pensamiento categorial es constitutivo del modo en el que las personas comprenden su entorno social. El género se considera como una categoría social extensa debido a que la persona obligatoriamente pertenece a uno de los grupos existentes: hombres o mujeres (Athenstaedt *et al.*, 2008). De esta manera, puede explicarse la construcción de diferentes estereotipos (Dovidio *et al.*, 2003) acerca de lo masculino y lo femenino, a partir de las categorías de hombre y mujer, proporcionando expectativas sobre las interacciones sociales. Así todos los seres humanos participan en el proceso de su propia culturización. Las personas organizan cognitivamente las percepciones y saberes relativos al rol de sexo a partir de las concepciones sobre el mundo. Y surgen verdades que pueden ser hoy relativas, pero que imperan en la construcción social del género, tal como lo es el hecho de que los hombres juegan fútbol y las mujeres gimnasia rítmica. Lo anterior explica que las adquisiciones culturales se vuelven constantes y se asumen como hechos naturales sin cuestionamientos, porque gozan del privilegio de ser compartidos.

Otro aspecto importante por rescatar de la TIS, son los sesgos cognitivos básicos que desarrolla el individuo en la construcción de su identidad. Dentro de ellos se encuentra el favoritismo endogrupal y la homogeneidad exogrupal. En esta última hay distintos estudios en los que se ha puesto de manifiesto que, cuando se trata de actitudes, valores o rasgos de la personalidad, la gente tiende a ver a miembros del grupo externo más parecidos entre sí que a los miembros del grupo interno (Dovidio *et al.*, 1999). Esto se ha denominado «sesgo de homogeneidad del exogrupo». Así, quienes son miembros del grupo externo tienen el riesgo de ser considerados como iguales entre sí. Por lo tanto, existe una mayor probabilidad de que sean estereotipados (Fiske *et al.*, 2002). De acuerdo con la revisión de estudios empíricos realizados sobre la temática por Linville & Fischer (1993), esta homogeneización se produce generalmente al categorizar a un grupo social basándose en su raza, religión, nacionalidad, especialización universitaria, edad o sexo. De aquí que todos estos actores estructurales de la comunidad afecten la legitimación social de los roles del hombre y la mujer en lo académico, la familia, los medios de comunicación, la justicia y los contextos socioeconómicos y, también, en el campo específico del estudio, a saber, el contexto de la Esmic.

A partir de lo anterior, el análisis sociodemográfico define como primera variable de análisis las percepciones en la aceptación del *arma*³ para cada uno de los sexos (hombre y mujer), en tanto componentes de la homogeneidad exogrupal y como factor que se adhiere a los planteamientos de Bronfenbrenner (1987). Este autor habla de los «exosistemas», entendidos como las comunidades más próximas después del grupo familiar que tienen alta influencia en las decisiones que el individuo toma frente a sus procesos de identidad social, en los que claramente se encuentra la elección profesional y (en este caso particular) la elección del arma. La percepción de la aceptación del arma va a tener un sesgo cognitivo en el que se hacen legítimos roles sociales definidos tanto para la mujer como para el hombre militar. Por ello se entiende como normal que las mujeres elijan armas como la logística, la inteligencia y las comunicaciones, y los hombres sean los que se inclinen por armas como la infantería, la artillería, la caballería y los ingenieros militares.

La segunda variable de análisis dentro del estudio son las percepciones que se tienen de la capacitación de las mujeres para desempeñar puestos militares. Esta variable hace parte de lo que, en la TIS, se entiende como favoritismo endogrupal. Tal tipo de sesgo se presenta cuando existe una tendencia, por parte de los miembros de un grupo, a valorar mejor a los miembros de su grupo. A la luz de nuestro objeto de estudio, los hombres, las actividades masculinas y, las mujeres, las actividades femeninas (por ejemplo, los hombres en combatir al oponente y las mujeres en atender a los heridos), debido a que esto beneficiaría a las personas del propio grupo en comparación a las que no pertenecen a este. Es importante aclarar acá, que el endosistema se encuentra compuesto por todos los procesos de aprendizaje individual y normalización de los roles mujer/hombre en la formación y capacitación de la Esmic. Por tanto, esta percepción comprende los componentes de la formación académica, formación práctica y formación desde el ser (para pensar).

Resultados

El análisis del perfil sociodemográfico de la comunidad estudiantil de la Esmic, se ha realizado teniendo en cuenta las variables de la homogeneidad exogrupal, dentro de las cuales se encuentran los siguientes factores: el origen geográfico, las creencias religiosas, los ingresos y estrato socio económico, el grupo étnico y la

3 En el Ejército Nacional de Colombia el término arma se refiere a la especialidad en la que Oficiales y Suboficiales se desempeñan y de la cual depende su formación. Hasta el año 2018 existen nueve (9) armas en el Ejército: Infantería, Caballería, Artillería, Ingenieros, Aviación, Inteligencia, Comunicaciones, Logística y Fuerzas Especiales.

edad. La otra variable es el favoritismo endogrupal. Esta última se encuentra representada en los siguientes factores: nivel educativo y la endogamia profesional.

A continuación, se hace un análisis de cada uno de los factores y su distribución poblacional de $P = 1.120$ estudiantes encuestados, según la base de datos del estudio presentado por Fernández-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018).

Origen geográfico

La distribución en cuanto al origen geográfico se presenta a partir de las regiones de Colombia (Caribe, Pacífico, Amazonía, Orinoquía y Andina). Frente a ello se ha tomado en cuenta el origen del estudiante, la madre y el padre. Es importante enfatizar que la distribución no se realizó por familias en cada región, sino por el origen de la totalidad de padres, madres y estudiantes. Es por eso que la cantidad de alumnos puede llegar a ser superior a la de madres y padres en alguna región o viceversa. Por ejemplo, en este estudio no se han registrado madres o padres oriundos del departamento de Vaupés, pero sí se registra un estudiante de dicho departamento.

Con esta caracterización se busca comparar el número total de padres y madres por departamento versus al número total de estudiantes por departamento, para identificar patrones de movilidad. En efecto, en los departamentos de Atlántico, Bolívar, Sucre, Cauca, Amazonas, Arauca, Santander y Tolima la cantidad de estudiantes es inferior a la de madres y padres. Por el contrario, la cantidad de estudiantes provenientes de departamentos como Valle del Cauca, Vaupés, Casanare, Meta o Bogotá es superior al de madres y padres. Con esto se puede inferir que hay determinados patrones de migración de madres y padres con determinado origen geográfico, lo cual pueden llegar a incidir en la decisión de sus hijos de ingresar a la vida militar.

La gráfica 1 muestra la Región Caribe. Acá se observa que del departamento del Atlántico hay 28 madres, 19 padres y 18 estudiantes; de Bolívar se encuentran 7 madres, 7 padres y 3 estudiantes; del Cesar se encuentran 18 madres, 8 padres y 12 estudiantes; del departamento de Córdoba hay 15 madres, 11 padres y 15 estudiantes; de la Guajira están 5 madres, 2 padres y 4 estudiantes; del Magdalena hay 6 madres, 11 padres y 8 estudiantes; de San Andrés y Providencia se encuentran 2 madres, y ningún padre, ni estudiante. Finalmente, de Sucre hay 2 madres, 5 padres y 1 estudiante.

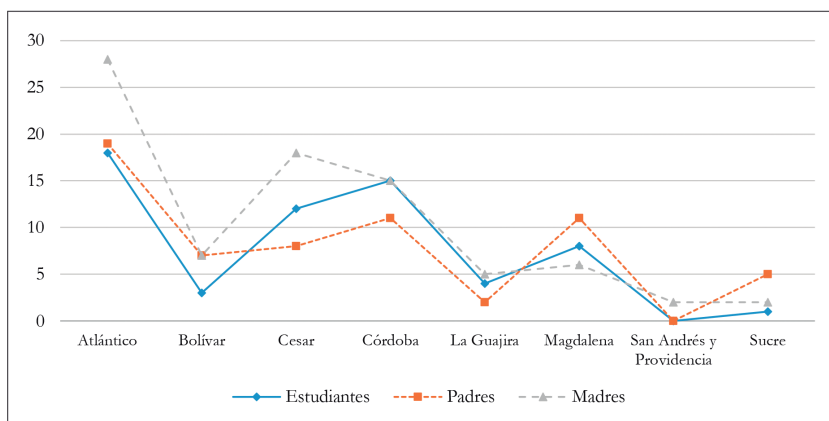


Figura 1. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic – Región Caribe. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

La Figura 2 muestra la distribución de la Región del Pacífico. Los datos que arroja el análisis indican que del departamento del Cauca proceden 18 madres, 17 padres y 15 estudiantes; del Chocó hay 1 madre, 1 padre y un estudiante; de Nariño se encuentran 76 madres, 83 padres y 76 estudiantes y, por último, en el Valle del Cauca 70 madres, 65 padres y 75 estudiantes. La anterior distribución indica que el 14% de los estudiantes encuestados pertenecen a la Región Pacífico, teniendo su punto más alto en el Departamento de Nariño.

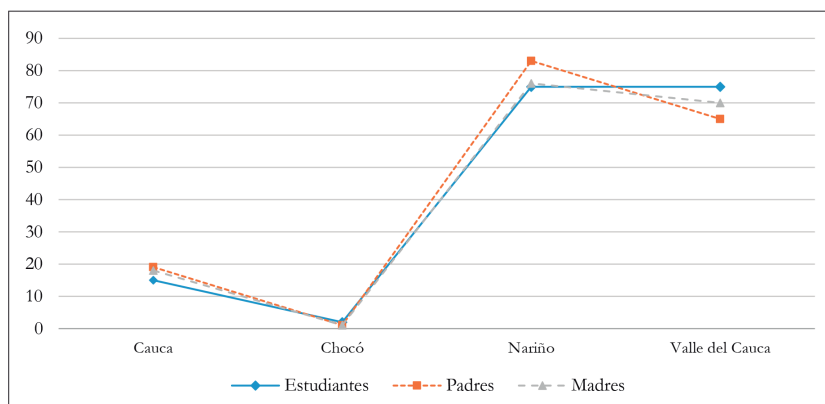


Figura 2. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic – Región Pacífico. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

La Figura 3 representa la distribución de la Región Amazónica. Los datos indican que del departamento del Amazonas proceden 11 madres, 6 padres y 4 estudiantes; del Caquetá hay 16 madres, 13 padres y 14 estudiantes; de Guainía se encuentran 1 madre, 1 padre y 1 estudiante; en el departamento del Guaviare hay 1 madre, 5 padres y 1 estudiante, en el Putumayo se encuentran 7 madres, 4 padres y 4 estudiantes; y, finalmente, en el departamento del Vaupés solo se encuentra un estudiante. Sobresale de esta región que la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en el departamento de Caquetá (1,25% de la población total de la Esmic).

La Figura 4 muestra la Región de la Orinoquía. Acá se observa que en el departamento de Arauca hay 10 madres, 10 padres y 3 estudiantes; del Casanare se encuentran 14 madres, 14 padres y 18 estudiantes; del Meta se encuentran 18 madres, 8 padres y 12 estudiantes; del departamento de Vichada hay 15 madres, 11 padres y 15 estudiantes. El departamento que registra más estudiantes en la región es el Meta con el 3,39% de la población de la Esmic.

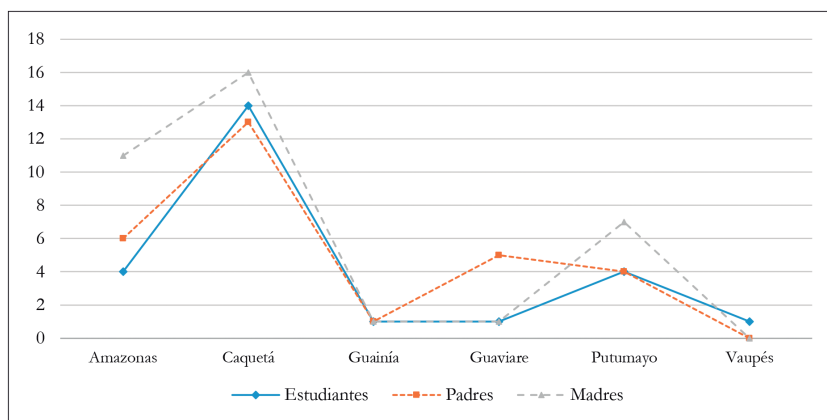


Figura 3. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic - Región Amazónica. (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

La Figura 5 presenta la distribución de la Región Andina. Los datos muestran que provenientes del departamento de Antioquia hay 66 madres, 66 padres y 66 estudiantes; de Caldas se encuentran 36 madres, 29 padres y 30 estudiantes; de la ciudad de Bogotá hay 140 madres, 160 padres y 254 estudiantes; de Boyacá hay 141 madres, 142 padres y 108 estudiantes; del departamento de Cundinamarca hay 105 madres, 98 padres y 105 estudiantes; del Huila hay 56 madres, 58 padres

y 58 estudiantes; de Norte de Santander se encuentran 22 madres 24 padres y 24 estudiante; del departamento del Quindío hay 23 madres, 24 padres y 24 estudiantes; de Risaralda hay 8 madres, 10 padres y 9 estudiantes; del departamento de Santander hay 80 madres, 84 padres y 64 estudiantes y en el Tolima se encuentran 95 madres 104 padres y 77 estudiantes. El departamento que registra más estudiantes en la región es Bogotá con el 22,67% de la población de la Esmic.

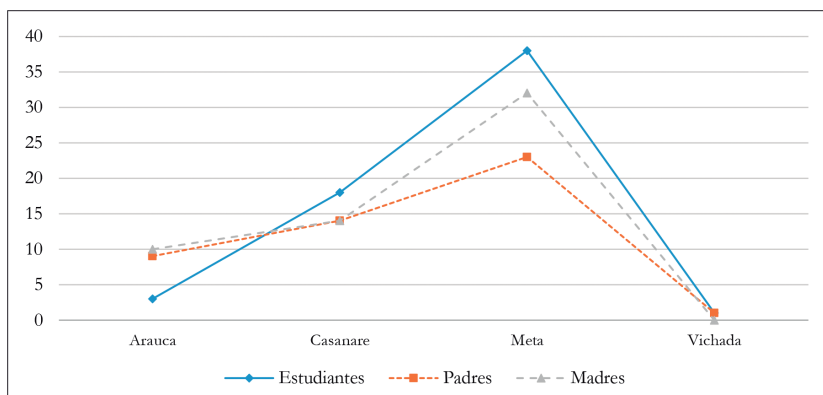


Figura 4. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic – Región Orinoquía. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

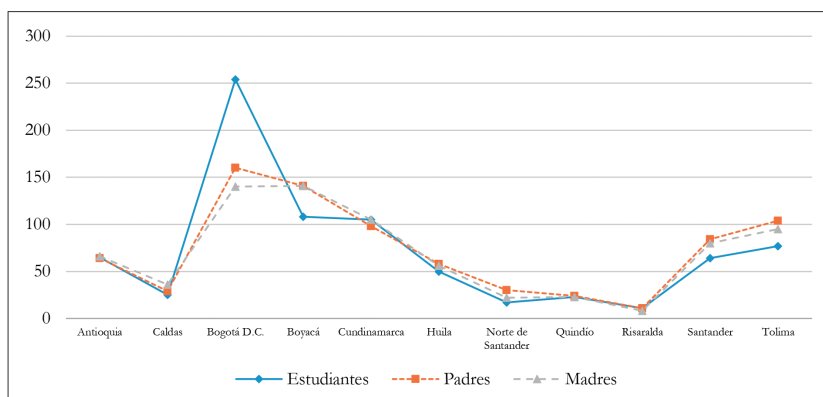


Figura 5. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic – Región Andina. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

El análisis global por regiones, de acuerdo con el origen geográfico de los estudiantes de la Esmic y sus padres, se muestra en la Figura 6. El 71% de los

estudiantes procede de la Región Andina, el 15% de la Región Pacífica, el 5% de la Región Caribe, y otro 5% de la Región de la Orinoquía, finalmente el 2% de la Región de la Amazonía y un 0% de otro país. (Figura 6)

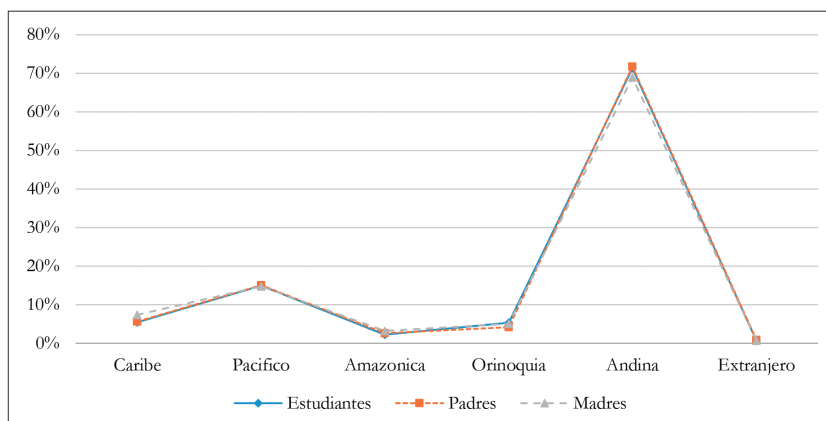


Figura 6. Distribución por origen geográfico de la comunidad estudiantil entrevistada de la Esmic – % total por regiones. (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

Creencias religiosas

El factor de creencias religiosas dentro del análisis hace parte de la variable homogeneidad exogrupal. Este factor se distribuye en cinco componentes: si es católico practicante, si es católico no muy practicante, si le es indiferente, si es ateo o si tiene otras creencias religiosas. Los datos de la Figura 7 muestran que los valores altos se encuentran en las elecciones de no ser muy practicante (con el 46%) y ser católico practicante (con 37% de la población encuestada). En el término medio se encuentra la elección de otras creencias religiosas (11%), y en el nivel bajo se encuentra la elección indiferente (5%) y el ser ateo (1%).

Otro componente de este factor de creencias religiosas es el ambiente religioso de las familias (Figura 8). Para ello los encuestados respondieron que en un 49% sus ambientes son bastantes religiosos, en un 27% son poco religiosos, en un 23% muy religioso y en un 2% nada religioso.

Ingresos y estrato socioeconómico

El indicador ingreso mensual de las familias se distribuye teniendo en cuenta el Salario Mínimo Legal Vigente (SMLV), que para el año 2018 es de \$737.717. En la Figura 9 se observa la distribución de la siguiente manera: el 4% representa

a las familias con 1 SMLV, el 46% representa a las familias que tienen un ingreso mensual de 2 a 4 SMLV, el 31% a las familias que tienen ingresos de 5 a 7 SMLV, el 12% las familias con ingresos de 8 a 10 SMLV, el 7% las familias con ingresos mensuales de 11 SMLV.

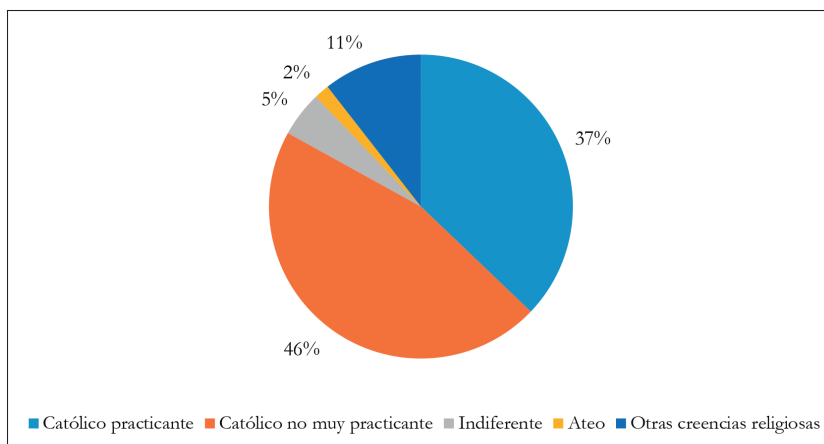


Figura 7. Creencias religiosas de los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

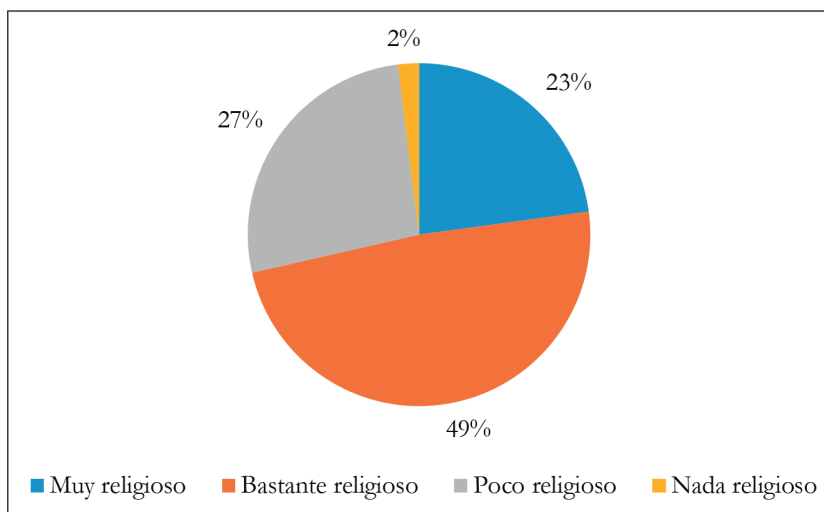


Figura 8. Ambiente religioso en las familias de los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

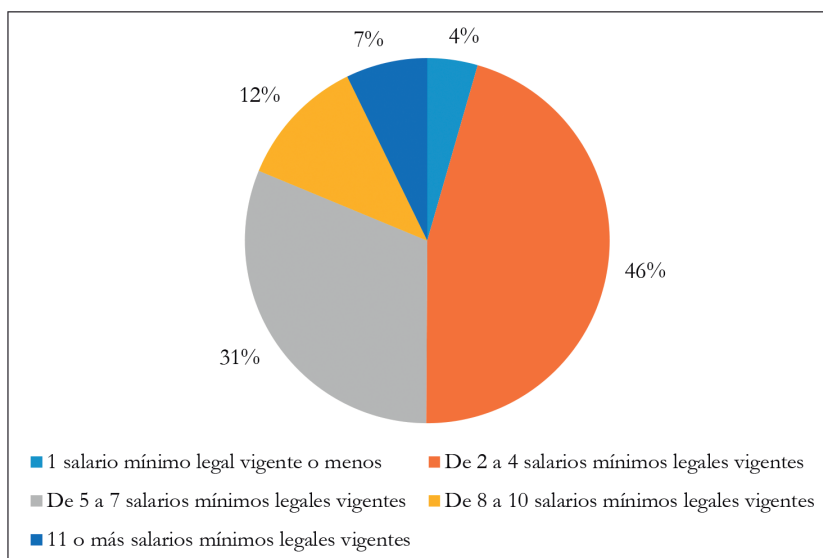


Figura 9. Ingreso mensual de las familias de los estudiantes entrevistados de la Esmic ($N=1.120$)
Fuente: elaboración propia

La otra distribución de este indicador es la percepción del estrato socioeconómico al que pertenece el estudiante. La Figura 10 muestra que la población encuestada se concentra en el estrato 3 con un porcentaje del 58%, luego se encuentra el estrato 2 con un 31% y finalmente el estrato 4 con un 10% (Figura 10). En este punto es importante hacer una comparación entre los datos obtenidos de los ingresos mensuales de las familias y del nivel socioeconómico del cual se consideran parte. Si bien el 4% de los estudiantes indican que sus familias perciben un salario mínimo o menos, solo el 1% de los estudiantes se considera parte del estrato 1 (bajo-bajo). De igual forma, el 7% de los estudiantes indicaron que sus familias perciben 11 o más salarios, pero ningún estudiante se identificó como parte de los estratos 5 (medio-alto) o 6 (alto-alto).

La explicación más razonable que se puede dar a este fenómeno surge de entrevistas con los estudiantes, donde se sugiere que el ingreso mensual de un número importante de familias no tiene un valor constante, sino que varía en relación con la productividad (por ejemplo, en ocupaciones como el comercio, el transporte o la explotación minera). Asimismo, aunque el ingreso mensual aumente considerablemente en ocasiones, no se garantiza su estabilidad en el tiempo, lo cual previene a la vez el cambio del lugar de vivienda y, por ende, el de su estrato socioeconómico. Otras explicaciones posibles tales como el deseo de no incurrir en altos gastos como consecuencia de vivir en estratos 5 o 6, el deseo de mantener arraigo con las

costumbres de estratos populares o el de sentirse “fuera de lugar” por trasladarse a estratos altos, también fueron sugeridos por los estudiantes.

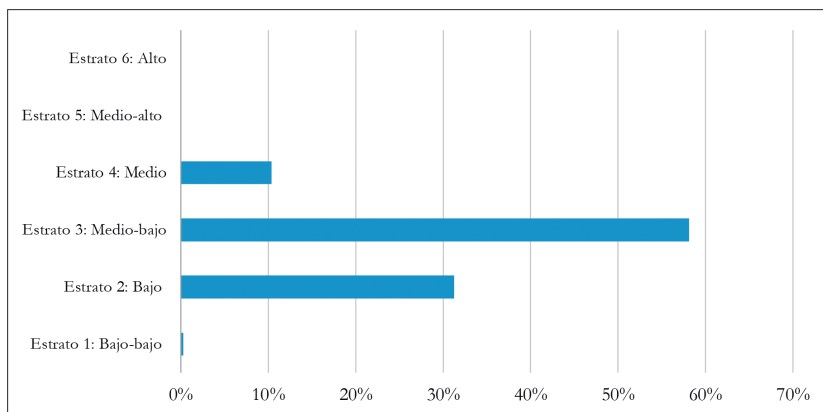


Figura 10. Percepción propia del estrato socioeconómico al que pertenecen los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

Grupo étnico y edad

La distribución de los datos, en cuanto al grupo étnico, indican que el 50% son blancos, el 45% Mestizos, el 2% Afrocolombianos, el 2% Indígenas y el 1% Raizales (Figura 11). No se registró población ROM o Gitana.

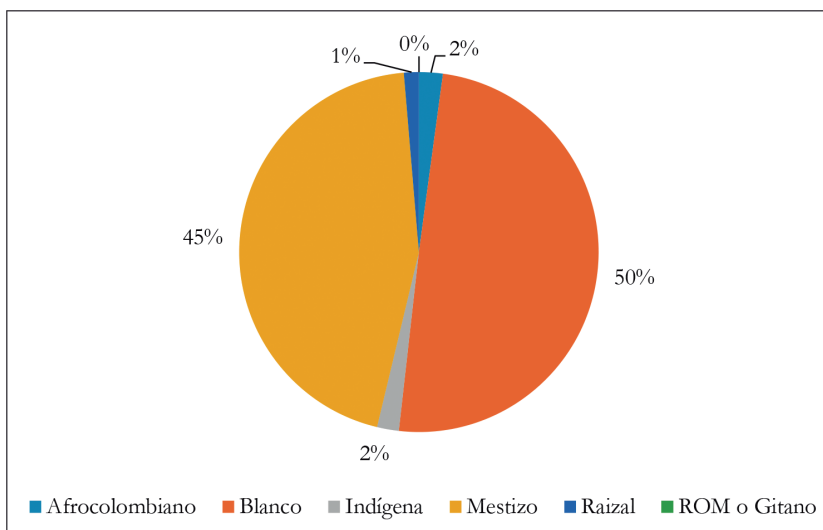


Figura 11. Grupo étnico al que pertenecen los estudiantes entrevistados de la Esmic. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

Con respecto a la edad la Figura 12 muestra que el 21% de los estudiantes encuestados actualmente cuenta con 19 años, el 20% con 20 años, el 17% con 21 años, el 15% con 18 años, el 11% con 17 años, el 9% con 22 años, el 5% con 16 años o menos y el 4% con 23 años o más.

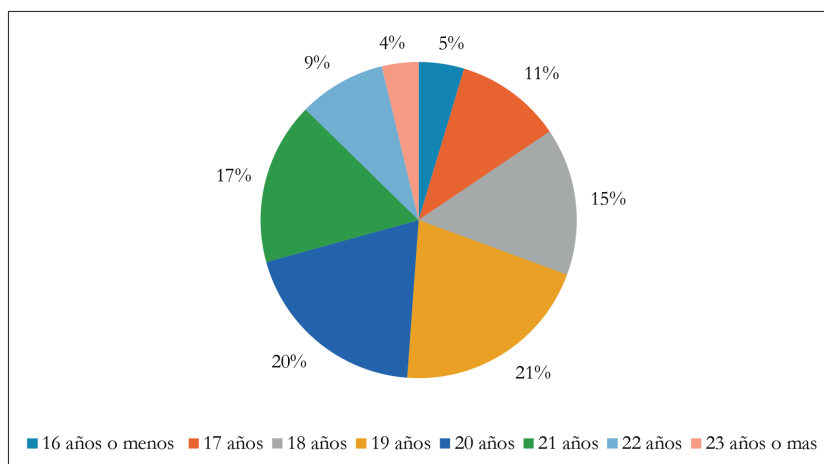


Figura 12. Edad de los estudiantes entrevistados de la Esmic. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

Educación básica y media

El presente indicador se encuentra en la variable de favoritismo endogrupal. Este representa el carácter público y privado del colegio de procedencia del estudiante. Con un 45% público y un 44% privado, se observa una distribución homogénea de los datos frente a un 11% que determina una combinación de público y privado (Figura 13), de acuerdo con el aporte de fondos en los dos sectores para el funcionamiento del colegio en donde los estudiantes obtuvieron su grado de bachiller.

Muy ligado al anterior, en esta variable se encuentra el indicador de la distribución del tipo de colegio del que se graduaron de acuerdo con el género (masculino, femenino y mixto). La Figura 14 muestra que la procedencia del colegio es del %91 de carácter mixto, el %6 de colegios masculinos y el %4 de colegio femenino.

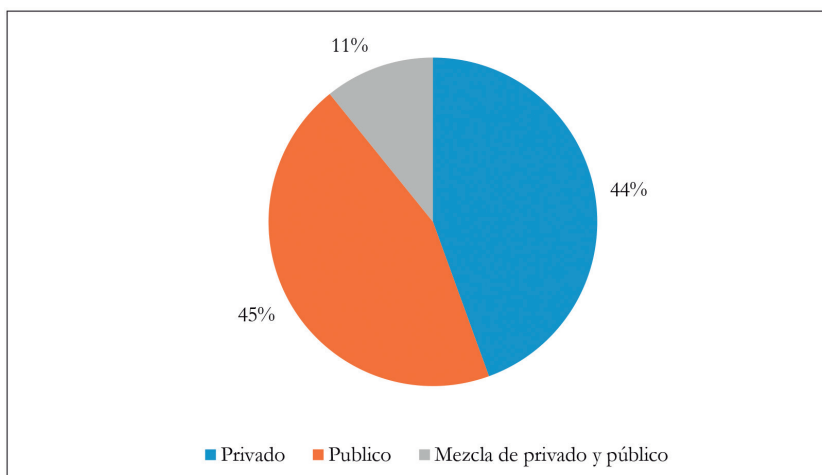


Figura 13. Clase de colegio en el que se graduaron como bachilleres los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

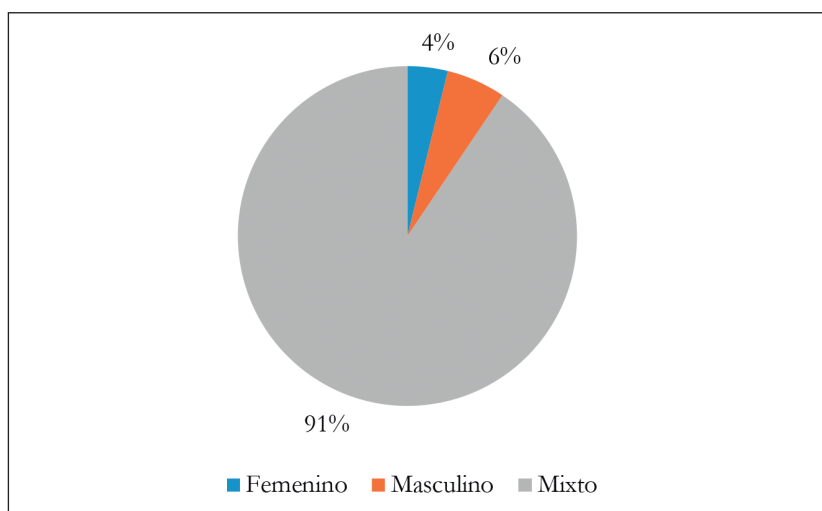


Figura 14. Tipo de colegio en el que se graduaron como bachilleres los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

Nivel educativo de los padres

El nivel educativo de los padres constituye otro indicador sociodemográfico que se toma en cuenta en el presente estudio. En la Figura 15 se muestra la distribución del padre y la madre. Los datos indican que en el nivel sin estudios, las madres representan el 4% y el padre el 1%; en el nivel de primaria las madres

aparecen con el 7% y los padres con el 4%; en el nivel de secundaria el 18% de las madres terminó el colegio y el 25% de los padres son bachilleres; el nivel técnico se distribuye con un 17% las madres y un 19% los padres; en el tecnológico las madres tienen el 32% y los padres el 17%; en pregrado las madres han obtenido el título universitario en un 18% y los padres en un 19%; con especialización los datos arrojan el 3% para las madres y el 8% para los padres; en el nivel de maestría se encuentra que el 1% de las madres y el 8% de los padres cuenta con este título de posgrado; y, finalmente, con doctorado no se encuentra ninguno.

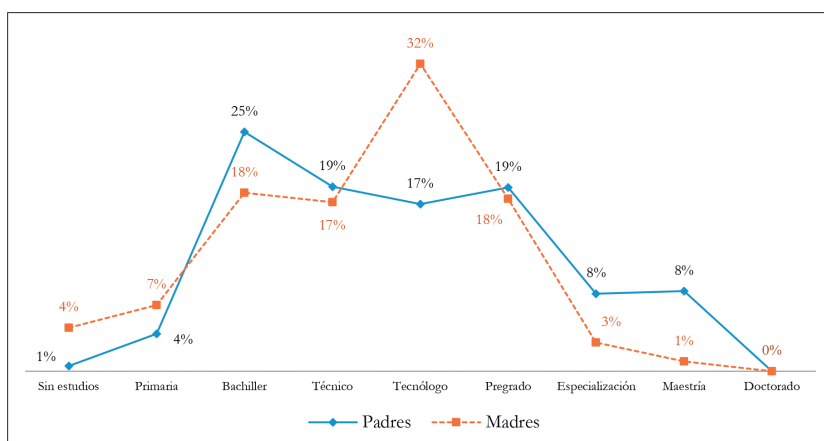


Figura 15. Nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes entrevistados de la Esmic (N=1.120)

Fuente: elaboración propia

Endogamia profesional

Por último, en la endogamia profesional, se encuentran el indicador de pertenencia de los padres y madres a las Fuerzas Armadas (FFAA)⁴. En la Figura 16, se distribuyen los porcentajes de padres y madres que pertenecen a cada una de las Fuerzas; miembros del Ejército Nacional corresponde el 13% de las madres y el 26% de los padres; de la Armada Nacional el 2% de las madres y el 15% de los padres; de la Fuerza Aérea el 2% de las madres y el 3% de los padres; de la Policía Nacional el 2% de las madres y el 9% de los padres. Por consiguiente, el 81% de las madres no ha pertenecido a ninguna de las FFAA y el 60% de los padres tampoco.

⁴ El artículo 216 de la Constitución Política de la República de Colombia establece que la Fuerza Pública está integrada por las Fuerzas Militares (FFMM) y la Policía Nacional (PONAL). El artículo 217 del mismo documento define que las FFMM están conformadas por el Ejército Nacional (EJC), la Armada Nacional (ARC) y la Fuerza Aérea (FAC). El término Fuerzas Armadas (FFAA) se utiliza para referirse a la Fuerza Pública, es decir a las FFMM y la PONAL.

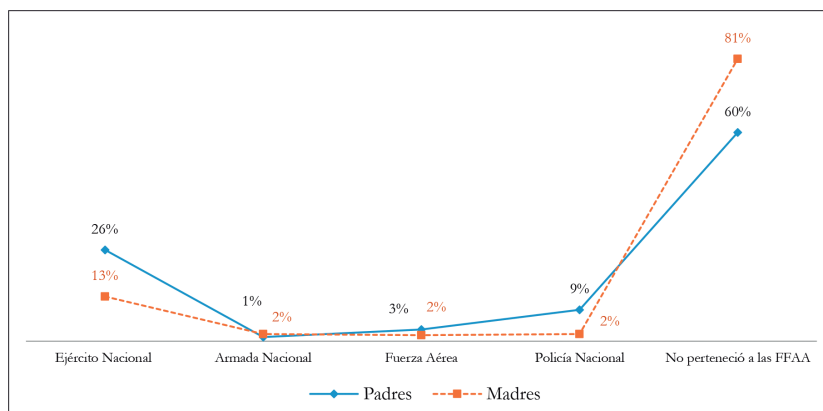


Figura 16. Padres y madres, pertenecientes a las Fuerzas Armadas (FFAA), de los estudiantes entrevistados de la Esmic. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

La Figura 17 muestra la distribución de la variable endogamia de los familiares cercanos, en este sentido el 21% de hermanos, 37% de tíos y 22% de abuelos han pertenecido a las FFAA.

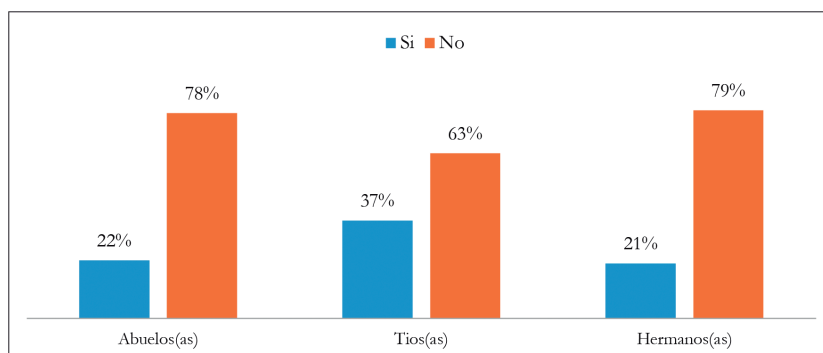


Figura 17. Familiares cercanos, pertenecientes a las Fuerzas Armadas (FFAA), de los estudiantes entrevistados de la Esmic. (N=1.120)
Fuente: elaboración propia

Para el caso de los familiares, incluido padres y madres que pertenecen a las FFAA, se preguntó sobre el grado máximo que alcanzaron a llegar. Los datos de este indicador muestran que el 1% de tíos y el 1% de hermanos ascendieron hasta el grado de oficial General/ Almirante; en la categoría Oficial Superior/Subalterno el 9% de los padres, el 5% de las madres, con el 6% parecen abuelos(as), el 12% tíos(as) y el 9% de hermanos(as). En el grado Suboficial/nivel ejecutivo, los datos

se distribuyen en padres 22%, madres 6%, abuelos(as) 8%, tíos(as) 14%, y hermanos(as) el 7%. Finalmente, en el grado Soldado los padres representan el 9%, las madres el 7%, abuelos(as) el 8%, tíos(as) el 11% y hermanos(as) el 4% (Figura 18).

Discusión de resultados

Los perfiles sociodemográficos sirven para valorar las características y atributos de la población (Arriagada, 2003), que parten de una evaluación de equivalencia de los contenidos transculturales (Fernández-López et al., 1997), con la finalidad de reunir datos para establecer tendencias poblacionales. El perfil sociodemográfico del estudiante de la Esmic representa las características sociales que involucran factores exógenos y endógenos de su sistema cultural.

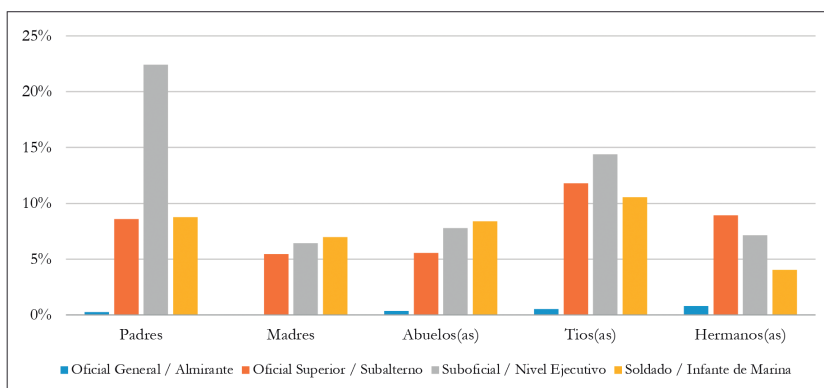


Figura 18. Máximo grado alcanzado por los familiares, pertenecientes a las Fuerzas Armadas (FFAA), de los estudiantes entrevistados de la Esmic. ($N=1.120$)
Fuente: elaboración propia

Para el análisis sociodemográfico se tomaron los datos del estudio realizado por Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018), sobre los antecedentes de cada uno los encuestados, con el fin de determinar sus patrones sociales, culturales y el origen geográfico. En el estudio asimismo se identificaron ocho factores:

1) Perfil individual (SD1 codificado); 2) estructura familiar (SD2); 3) creencias religiosas (SD3); 4) Ingresos (SD4); 5) Lugar de nacimiento (SD5); 6) Educación (SD6); 7) Ocupación (SD7); y 8) endogamia profesional (SD8). A través de 46 preguntas, tales como “¿Cuál es tu origen étnico? (SD1-4)”, “¿Cuáles son sus creencias religiosas? (SD3-1)”, “¿Cuál es el ingreso mensual bruto de su familia?

(SD4-2) “; o “¿Cuál es el más alto grado académico logrado por tu madre? (SD6-8) “intentamos establecer una base factible para la comprensión de tendencias entre los estudiantes y el impacto potencial de esta información en su interacción social y carrera militar. (Fernandez-Osorio, et al., 2018, p. 151)

Los hallazgos definen una población de 886 hombres y 234 mujeres, con un promedio de edad entre 20 y 21 años (mediana 20.0). Estos jóvenes provienen en su mayoría de la Región Andina, básicamente de la capital de país, la ciudad de Bogotá. Su grupo étnico es mestizo y blanco. El estrato socioeconómico en el que se encuentran es medio-bajo, en donde esta característica está en estrecha relación con los niveles de ingresos de los padres que se encuentran entre los 2 y 4 SMLV. En cuanto a características de educación, los estudiantes provienen de colegios públicos y privados en la misma proporción (44,5%) y de planteles educativos de carácter mixto; el nivel educativo promedio de los padres es bachiller y de las madres es el tecnológico. De acuerdo con los factores de creencias religiosas, los estudiantes provienen de ambientes bastantes religiosos, se definen como católicos en su mayoría, aunque no son practicantes. Por último, en los factores de endogamia profesional, los estudiantes en su mayoría proceden de hogares en los que no hay miembros de las FFAA; sin embargo, en las familias donde se presenta una filiación profesional, se hace en línea directa con sus hermanos: son ellos los que más representatividad tienen como ejemplo de la profesión militar. Adicional a lo anterior, se determina que el grado máximo que han alcanzado es el de suboficiales, en el caso de los padres.

El perfil encontrado muestra que el sistema cultural de los estudiantes de la Escuela Militar de Cadetes tiene características medias. De los resultados se observa que las diferencias entre hombres y mujeres, a la luz de los factores sociodemográficos, no son de índole significativa.

Para entender las percepciones de la capacitación de las mujeres al momento de desempeñar puestos militares, se debe tener en cuenta que uno de los momentos más importantes para el ejercicio profesional de la población militar, lo constituye la propia percepción en la elección del arma. Este proceso ocurre cuando los integrantes de los cursos se encuentran en proceso de formación en la carrera profesional en Ciencia Militar, específicamente en sexto nivel. En ese momento han de hacer la elección del arma que va a marcar el futuro operativo y profesional de cada uno los estudiantes. Dentro de este proceso tienen siete alternativas de elección: a) infantería b) caballería, c) artillería, d) ingeniería, e) comunicaciones, f) inteligencia y g) logística.

Muchos son los factores que intervienen en la elección del arma. Están los factores vocacionales, las aptitudes frente a diferentes trabajos, el liderazgo de sus superiores, el ejemplo y las lecciones aprendidas durante su trascurso en el sistema de formación militar y, en otros casos, la definición que da el rol de género. Resulta importante para el presente estudio hacer hincapié en la influencia que tienen las percepciones de equidad y género en dicha elección. Para ello el estudio plantea un análisis de correspondencia simple que se muestra en las tablas 1 y 2, en las que se presentan las regresiones estadísticas de las variables armas y género, y el análisis de varianza ANOVA para establecer el nivel de significancia estadística del modelo.

Tabla 1. Regresiones estadísticas de las variables aceptación del arma y género de la Esmic. ($N=1.120$)

Coefficiente de correlación múltiple	0,22
Coefficiente de determinación R^2	0,05
R^2 ajustado	0,05
Error típico	1,47
Observaciones	1120

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. ANOVA variables aceptación del arma y género de la Esmic. ($N=1.120$)

	Grados de libertad	Suma de los cuadrados	Promedio de los cuadrados	F	Valor crítico de F	
Regresión	1	124,35	124,35	57,22	0,0000000000000081013	
Residuos	1118	2429,58	2,17			
Total	1119	2553,93				

	Coefficientes	Error estándar	Estadístico t	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	2,88	0,14	20,86	0,000000000000000000	2,61	3,15
Género	-0,82	0,11	-7,56	0,0000000000000081013	-1,03	-0,61

Fuente: elaboración propia

Los datos arrojan un resultado $F(1, 1118) = 57.22$; $p < 001$; $R^2 = 0,05$ lo cual indica que el modelo es estadísticamente significativo. No obstante, la variable “género” explica solamente el 5% de la aceptación de las mujeres en las nueve armas empleadas en el Ejército. Esto quiere decir que el proceso de elección de arma no

difiere entre hombres y mujeres: ambos pasan por el mismo proceso y bajo las mismas condiciones. Hay que tener en cuenta que la Esmic actualmente no tiene restricciones para el proceso de elección del arma, dado que todos los estudiantes reciben el mismo modelo de formación. Este esquema de homogenización tiene como efecto un fenómeno de neutralización de las identidades de lo femenino y lo masculino e instaura una identidad única y totalitaria, la identidad militar (Peréz, 2018). Este último aspecto se vincula de alguna manera con la problemática del rol asumido por la mujer militar, haciendo que las mujeres adopten una identidad social de género que minimiza los rasgos femeninos, y asuman como propias las conductas que enmarcan lo militar asociadas con lo masculino. Por tanto, sus elecciones presentarán sesgos cognitivos, como resultado de factores endógenos de homogenización. Por lo que no es raro que ellas también quieran ir al combate y enfrentar la guerra como otro militar más. De todas formas, es preciso entender que este estudio se adelantó con una población de Cadetes y Alféreces: ellos aún son estudiantes que no se encuentran inmersos en el contexto operacional y la realidad del conflicto armado en el país. En el campo operativo, la cultura masculina de lo militar castiga la feminidad (Crowley & Sandhoff, 2017). Por dinámicas netamente sociales, se distribuyen funciones en la que imperan los imaginarios de lo público (para el hombre) y lo privado (para la mujer). Razón por la cual se evidencia que en la elección del arma los hombres se inclinan por la artillería, la infantería, la ingeniería, y la caballería; y las mujeres por la logística, las comunicaciones y la inteligencia, siendo esta última una elección compartida en similares proporciones por ambos sexos.

Otro factor importante que se debe considerar en cuanto a las percepciones es la cohesión de grupo. Al estar inmersos en el ambiente militar, los estudiantes se convierten en pares sin distinción de sexos. Eso explica porque no se encuentra ninguna discriminación en la percepción de la elección del arma, ya que participan en ambientes tranquilos de mutua ayuda y camaradería. Semejante contexto incrementa los niveles de cohesión (Harrell & Miller, 1997). Sin embargo, cuando se presentan conflictos, la rivalidad de sexos suscita opiniones enfrentadas relativas a la división sexual del trabajo.

Conclusiones

Los análisis sociodemográficos permiten tener en cuenta variables de predicción frente a la cultura institucional que, posteriormente, servirán para el apoyo

del proceso de selección, reestructuración curricular, fortalecimiento de programas académicos y la transversalización del enfoque diferencial en la formación de los futuros oficiales del Ejército Nacional. De ahí la importancia de estos análisis como ejes que se constituyen en un proceso continuo de mejora dentro de la Esmic, cuya doble finalidad es la de mantener los indicadores sociales y culturales actualizados y promover un perfil profesional integral que favorezca la misión institucional.

El estudio arroja un perfil sociodemográfico con alta calidad en cuanto a criterios de validez y confiabilidad, debido a que se manejan datos poblacionales en una muestra con el 80% de representatividad, y se explora a partir de 150 ítems ocho tipos de variables que comprenden un análisis integral del contexto del que proviene cada estudiante y en dónde se encuentra en la actualidad. Es importante aclarar que un estudio como el planteado no se había llevado a cabo antes en la Esmic, lo cual es un buen comienzo para que ulteriores estudios (se sugiere) puedan realizarse con una regularidad anual, para de este modo mantener los datos actualizados y plantear acciones de mejora en los procesos.

En cuanto al perfil sociodemográfico, se distinguen rasgos socioculturales de origen geográfico, creencias religiosas, nivel educativo, estrato socioeconómico, edad, género y endogamia profesional. Tales factores se explican, según los porcentajes de frecuencias, por haber sido elaborados a partir de los análisis estadísticos de orden descriptivo. Además, se establece un modelo de correspondencia simple con resultados de alta relevancia, para explicar las percepciones que se han de considerar al momento de realizar la elección del arma y observar la percepción de la capacitación profesional de la mujer en el Ejército Nacional.

Las variables de percepción de aceptación del arma y percepción de la capacitación de las mujeres muestran que no hay diferencia entre los sexos. Esto indica que, tanto hombres como mujeres, no ven ninguna distinción entre su desempeño en cualquiera de las armas que eligen. En efecto, se encuentran identidades sociales y de género marcadas por símbolos y valores de vinculación masculina en respuesta a modelos de transmisión cultural tradicional dentro del contexto militar.

Bibliografía

- Agost, M., Fuertes, A., Gimenez, I., & Soto, G. (2013). *Cooperación descentralizada pública, introducción, enfoques y ámbitos de actuación*. Paris: Publicaciones de la Universitat Jaume.
- Arriagada, C. (2003). *América Latina: información y herramientas sociodemográficas para analizar y atender el déficit habitacional*. United Nations Publications.
- Athenstaedt, U.; Heinzle, C.; Lerchbaumer, G. (2008). Gender subgroup selfcategorization and gender role self-concept. *Sex Roles*, 58(3-4), 266-278

- Araújo, D. (2005) A acção táctica no desporto. Uma perspectiva geral. En Araújo, D. (ed.) *O contexto da decisao. A acção táctica no desporto*. Lisboa: Visao e contextos.
- Arias Mosquera, J., Candelario, H., & Caycedo, X. (2017). *Rehabilitación del personal con discapacidad del Ejército*. Bogota: Universidad Sergio Arboleda.
- Crowley, K., & Sandhoff, M. (2010). *Just a Girl in the Army: U.S. Iraq War Veterans Negotiating Femininity in a Culture of Masculinity*. (Tesis de Maestria) Pensilvania: Universidad de Indiana.
- Dovidio, J.F.; Gaertner, S.; Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: The past, present, and the future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 5-21.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de identidad social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 128, 142-155.
- Fernández-López, J. A., Siegrist, J., Hernández-Mejía, R., Broer, M., & Cueto-Espinar, A. (1997). Evaluación de la equivalencia transcultural de la versión española del perfil de calidad de vida para enfermos crónicos (PECVEC). *Medicina clínica*, (109) 245-250.
- Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018). The 2018 Colombian Military Academy dataset: a sociological study of population. *Revista Científica General José María Córdoba*, 16 (23), p. 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.345>
- Fiske, S.T.; Cuddy, A.; Glick, P.; Xu, j. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition, en: *Journal of Personality and Social Psychology*, (82) 878-902
- Graham, M. & Hogg, M. (2010). *Psicología social*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana
- Harrell, M., & Miller, L. (1997). New opportunities for Military Women. effects Upon Readiness, Cohesion, and Morale. Washington: RAND Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Linville, P.W. & Fischer, G.W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, (11), 92-125.
- López, V. (S/A). El pensamiento táctico y su desarrollo. Girona.
- Ministerio de Prosperidad social. (2016). *Enfoque diferencial de género y Derechos Humanos de las mujeres*. Unidad de víctimas, Bogotá.
- Ovejero, A. (1985). Tradición cognitivista de la psicología social. *Estudios de Psicología* (23), 165-185.
- Peréz, C. (2018). Una aproximación a la construcción de identidad de mujeres cadetes en la Escuela Militar del Ejército de Chile. *Calidad en la educación*, 165-192.
- Perez, L. C., Latorre, E. J., & Isaza, L. A. (2014). Hacia una arqueología del pensamiento táctico militar. Bogotá.
- Tajfel, h. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H.; Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En: S. Worchel; W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.
- Ulrich, N. (1976). *Psicología cognitiva*. México: Editorial Trillas.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

IDENTIDAD E IDEOLOGÍA. DINÁMICAS CULTURALES ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA MILITAR DE CADETES*

2

María Antonieta Corcione Nieto¹

Leidy Johana Cabrera Cabrera²

Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

Resumen

Es evidente que un proceso de integración que aspira a construir condiciones de igualdad de derechos, oportunidades y ejercicio en una organización cuya función se ha adelantado, históricamente, sólo por varones —lo cual ha promovido prácticas, lenguajes y códigos que la hacen institucionalmente de tendencia masculina—, necesita contemplar y revisar qué sucede en su dimensión cultural. Para entender estas dinámicas culturales se establecen dos categorías de análisis correspondientes a los conceptos asociados con la ideología y los principios constitucionales. Se realiza un análisis descriptivo de las sub-categorías de «servicio», «ideología» y «diversidad», para lograr una mayor comprensión de las dinámicas culturales que se han construido al interior de la Escuela Militar de Cadetes (Esmic). Con ello se generan nuevos procesos para la toma de decisiones que respondan al objetivo de alcanzar una mayor equidad entre hombres y mujeres en las Fuerzas Militares de Colombia. El examen de los fundamentos normativos y el desarrollo actual de las discusiones sobre la presencia de las mujeres en el Ejército servirán ambos de antesala para el análisis.

Palabras clave: cultura militar; dinámicas culturales; identidad; ideología; principios constitucionales.

* Este capítulo hace parte de los resultados del proyecto de investigación “Antropología forense y su aporte en la reconstrucción histórica del Ejército Nacional de Colombia: reflexión para el posacuerdo”, adscrito al Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

1 PhD en Antropología (Universidad de Los Andes); Magister en Biología Humana (Universidad Autónoma de Barcelona); Antropóloga (Universidad de Los Andes). Líder del Grupo de investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. <https://orcid.org/0000-0002-3509-5519> - Contacto: mariantocorcione@yahoo.com

2 Magíster en Docencia e investigación universitaria (Universidad Sergio Arboleda); trabajadora social (Universidad de La Salle); docente e investigadora en ciencias sociales y humanas. Coordinadora de investigación de la Facultad de Ciencias Militares Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. <https://orcid.org/0000-0002-6398-6933> - Contacto: leidy.cabrerats@gmail.com

Introducción

Desde diversos ejes conceptuales de las ciencias sociales —particularmente desde enfoques antropológicos— la cultura (comprendida como interrelaciones en constante movimiento) se enmarca en la construcción permanente de identidades. Esta no responde a una cuestión de índole privada, sino que debe ser vista como un proceso que se consolida, construye y deconstruye en un diálogo con los otros (Kuper, 2001). La cultura es un contexto histórico particular creado por medio de un proceso de interacción en donde los sujetos reelaboran constantemente los elementos sociales del grupo y sus alcances significativos. Allí representan imaginarios y expresan discursos resultados de la praxis social (Giménez, 2000; 2004). Es así como la identidad y la cultura son inseparables.

El concepto de identidad engloba varios aspectos que determinan la realización de prácticas sociales, culturales y religiosas, entre otras. Tales aspectos son en conjunto a lo que se denomina identidad cultural o colectiva. Esta puede considerarse como una construcción subjetiva, resultado de las interacciones cotidianas, a través de las cuales los sujetos delimitan lo propio frente a lo ajeno (Mercado y Hernández, 2010). Razón por la cual también se considera la identidad comparativa y dinámica (Navarrete-Cazales, 2015).

El análisis de estos procesos de construcción de identidad logra generar nuevas estructuras de comprensión de la realidad, que a su vez permiten conocer a profundidad las dinámicas e interacciones sociales de vinculación de sujetos a un grupo o institución social. Tal es el caso de las Fuerzas Militares (FFMM). Dentro de estas identidades, la identidad en la denominada «cultura del Ejército» describe la complejidad de las prácticas sociales que estructuran «la(s) forma(s) de vida» de los sujetos que constituyen la institución (Woorward y Winter, 2006, p. 47).

Aunque para algunos autores (Scott, 1981) esta visión puede ser reduccionista, al presentar su caracterización como una forma instrumental y fragmentada. En efecto, con ello se puede asumir unilateralmente las dinámicas sociales de una realidad. Desde la sociología de las organizaciones, se concibe el estudio de la organización militar como una organización compleja (dentro de un análisis de su estructura³). Así puede plantearse la idea de que la propia organización no está cerrada sobre sí misma, sino que se encuentra situada en un punto determinado y al

3 Las organizaciones modernas complejas se caracterizan por su gran dimensión, la continuidad temporal que poseen, la existencia de fronteras conocidas que forman parte o no de la organización, la división del trabajo (a partir de la asignación de roles), el trabajo a tiempo completo, un conjunto de reglas y procedimientos formales y redes de comunicación complejas, entre otros elementos. También se encuentran influenciadas por factores externos: políticos, económicos, técnicos y culturales (Huesca, 1999).

interior de un complicado entramado social (Huesca, 1999). Entender estas dinámicas, así como el pasado, el presente y el futuro militar de los roles de los hombres y mujeres, requiere una comprensión del papel del militar en las construcciones culturales (Segal, 2006).

Por esa razón, la identidad está en el centro del presente estudio, precisamente porque funciona como un punto desde donde analizar y comprender procesos más amplios y objetivos. En particular, la experiencia de inclusión en instituciones que se han establecido como hegemónicamente masculinas. Al respecto, Castrillón y von Chrismar aducen lo siguiente:

Uno de los temas que marcó la agenda modernizadora de las carteras del sector Defensa en el ámbito sudamericano desde fines del siglo XX y comienzos del XXI, es el diseño e implementación de políticas relacionadas con la regularización de la participación de la mujer en las instituciones castrenses (Castrillón y von Chrismar, 2013, p. 92).

Cuando se piensa en la inclusión de mujeres en las instituciones castrenses es importante abordarlo como un proceso integral que incluye entre otros aspectos un análisis cultural y dinámico, siguiendo a Pérez:

aun teniendo en consideración la importancia que tiene este conjunto de reformas en la generación de un espacio para que las mujeres participen como parte de la fuerza en el Ejército, es evidente que un proceso de integración que aspira a construir condiciones de igualdad de derechos, oportunidades y ejercicio en una organización cuya función ha sido ejercida históricamente solo por varones, lo cual ha promovido prácticas, lenguajes y códigos que la hacen institucionalmente masculina, necesita contemplar y revisar qué sucede en su dimensión cultural (Pérez, 2011, p.169).

Al considerar el análisis de las dinámicas sociales, se pretende analizar aquí el lugar de los hombres y mujeres vinculados al Ejército Nacional (EN) como centro de los procesos sociales que se desarrollan en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Esmic), cuya función es la de ser la institución formativa de los futuros oficiales en las Fuerzas Militares. El objetivo es comprender estas dinámicas culturales que se inscriben en el espacio de construcción de identidad y encontrar prácticas comunes, hábitos, símbolos, creencias y mitos que lo diferencian. Por ello se abordarán dos categorías de análisis incluidas en la comprensión de la cultura militar: i) ideología y ii) principios constitucionales.

La primera categoría corresponde a un conjunto de ideas que se han definido sobre la realidad (desde lo que se considera real), a la luz de un sistema general presupuesto para el funcionamiento del mundo, y según otros sistemas que rigen

en las prácticas grupales respecto a diversas actividades en lo económico, lo social, lo científico, lo tecnológico, lo político, lo cultural, lo moral, lo religioso, y demás. Este sistema de ideas pretende la conservación de dichos sistemas, su transformación, o bien, la restauración de un sistema previamente existente (Capdevila, 2006).

Por otra parte, para abordar los principios constitucionales se hace necesario comprender que el EN históricamente se ha caracterizado por adelantar procesos de transformación importantes, de acuerdo con las necesidades que ha enfrentado el país. En estos procesos se enmarca el valor de la Constitución como soporte ineludible de cualquier acción del Estado (Gómez y Correa, 2014). Por este medio se determinan, entre otros aspectos, todos los valores y principios asumidos por los sujetos que componen e integran la sociedad como Nación.

Ambas categorías buscan comprender las dinámicas sociales entre estudiantes que, como hombres y mujeres, forman parte de la Esmic. En suma, el estudio parte de la óptica de las ideologías como representaciones identitarias y centra su atención en el papel de la mujer para potenciar su rol dentro del EN con el ánimo de contribuir a las discusiones sobre la transformación de las Fuerzas Armadas en general.

Representaciones culturales e identidad: ideologías y valores constitucionales

Desde las posiciones adoptadas recientemente en la antropología, se ha concebido la cultura como el ejercicio de reconocimiento de la diversidad humana. Y dentro tales usos en el reconocimiento, se concibe asimismo la identidad como un proceso complejo compuesto por una serie de representaciones que se producen en el sujeto sobre su identidad biológica, los roles desempeñados a lo largo de su vida, su estatus y posición social y las imágenes que los otros proponen de sí mismo (identidades atribuidas). En estas representaciones se incluyen también las identidades atribuidas por las instituciones (Barbe, 1984; Portal, 1991).

La identidad se asocia así con trayectorias y relatos que cuentan historias para que sean consideradas por otros. Supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades y tiene conciencia de quién es como persona. Sin embargo, «como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos» (Mercado y Hernández, 2010, p. 231).

El hecho de reconocerse como miembro de un grupo da como resultado un proceso de categorización que identifica al grupo en su conjunto. No hay identidad personal que no sea al mismo tiempo y, por la misma razón, identidad social (Doan y Portillo, 2017). «El proceso de globalización ha generado, por un lado, nuevas identidades como resultado de la apertura de fronteras y por otro, la reivindicación de lo propio, por parte de ciertos grupos que se resisten a abandonar su cultura» (Mercado y Hernández, 2010, p. 230). Esto ha podido revelar, en contra de lo que frecuentemente se piensa de la globalización como fenómeno homogenizador, el rápido ascenso de la diversidad cultural o el multiculturalismo en nuestros días (Kogan y Turbino, 2001).

En el siglo XXI, la lucha hacia el logro de la equidad de género en esferas sociales, políticas, económicas, culturales, sigue vigente (Duarte y García, 2016). Las Fuerzas Armadas son un caso típico de organización compleja que evoluciona bajo la influencia de esa sociedad global en donde la masculinidad y la feminidad se construyen y refuerzan en el entorno institucional. La milicia es un escenario esencial, pues en el «sector de seguridad y defensa el rol masculino patriarcal es fuertemente apoyado por la misma dinámica social y cultural» (Ricoy-Casas, 2006, p. 15). En este sentido, las cuestiones de género han estado en el centro de importantes cambios y controversias sobre el papel de las Fuerzas Armadas en las sociedades democráticas (Carreiras, 2015; Moore, 2000).

Ahora bien, la ideología como fenómeno social hace parte de la cultura. Ambos conceptos están íntimamente relacionados: el ordenamiento cultural es a la vez un ordenamiento ideológico. La ideología como fenómeno universal es la encargada de preservar la identidad (Aguado y Portal, 1991). En esta interrelación, sus funciones se enmarcan en tres escenarios: en primer lugar, organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos; en segundo lugar, son la base de los discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupos sociales como miembros de grupo; y, en tercer lugar, permiten a los miembros organizar y coordinar sus acciones (conjuntas) y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo (Rivera, 2018). Dicho proceso implica una construcción cada vez más consciente y activa por parte de los sujetos sociales en cada uno de los escenarios de participación y construcción de la ideología (Portal, 1991).

Las estructuras ideológicas se debaten entre la permanencia y la transformación. Esta tensión constante en las dinámicas culturales permite comprender los conjuntos de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano. Es decir, tal cosa se produce en función de la interpretación y valoración que se hace de preceptos políticos, dominancia social, prejuicios, temas morales y género, principalmente. Ya que

no son cualquier tipo de creencias socialmente compartidas, como el conocimiento sociocultural o las actitudes sociales, sino que son más fundamentales o axiomáticas, controlan y organizan otras creencias socialmente compartidas (Van Dijk, 2005). Algunas de estas se encuentran dentro de las variables que expresan una ideología política conservadora, que se basa en la necesidad de mantener las tradiciones sociales. Mientras que otras, se sitúan hacia tendencias más liberales. Estas últimas, comprenden la sociedad como una entidad orgánica en permanente transformación.

De manera particular, la ideología militar implica el reconocimiento de esas construcciones que se desarrollan en el proceso de socialización castrense, en la cual se destacan valores y estándares como el compromiso desinteresado, el coraje, la disciplina, la integridad, la lealtad y el respeto por los demás (Barcelona, 1986). Estos aspectos se vuelven imprescindibles en las nociones de compañerismo y espíritu de cuerpo, fundamentales en la composición del yo militar. Por ello, estas características de las organizaciones militares tienden, en principio, a dar lugar a problemas cuando se enfrentan en el campo de las diferencias psico-fisiológicas (Boldry, Wood y Kashy, 2001). Un hecho que puede ayudar a explicar algunas dificultades que se tienen en la integración entre hombres y mujeres en las instituciones castrenses (Penrooz, 2017).

La organización militar moderna por definición constituye un fenómeno diverso íntimamente ligado a los modelos de Estado. De modo que esta podría considerarse una buena réplica de la sociedad civil en el sentido de la división del trabajo, roles y funciones que provienen de la diferenciación continua y la especialización de la sociedad que se reproducen dentro de las Fuerzas Armadas y alrededor de su función central (Nuciari, 2006).

Bajo esta perspectiva, los principios y valores que orientan las acciones del EN pasan por análisis en temas que pueden ser controvertidos en muchos escenarios de construcción de conocimiento y debate nacional. El modelo institucional se caracteriza por mantener buena parte del carácter distintivo del militar tradicional. En efecto, como lo sugiere Baqués:

[Su modelo e]stá basado en la primacía de la vocación, en la definición de unos objetivos que trascienden los intereses individuales de sus miembros y en la presencia de un código ético estricto, bajo cuya égida se fomentan virtudes como la disciplina, el espíritu de sacrificio o el honor (Baqués, 2004, p. 129).

La primera regla que se impone al soldado es la de respetar la Constitución, pues en ella radica el soporte que justifica y da sentido al Ejército Nacional (Ciro

y Correa, 2014). El proceso de transformación que vive actualmente el Ejército persigue objetivos generales y específicos en aras de definir claramente los resultados que se pretenden alcanzar de cara a la sociedad, a los derechos de las personas y grupos y a las instituciones del Estado. Así, pues, el objetivo general es establecer una nueva dinámica para el cumplimiento de la función constitucional del Ejército Nacional, que responda a los desafíos propios de su rol dentro del Estado social y democrático de derecho (De Sousa y Andrade, 2015).

En cualquier caso, se ha producido un cambio en el propio sistema de valoración. La fe, la trascendencia, la virtud, la moral, la patria, el honor son reemplazados ahora por la fama, el poder, el dinero. Estos son los otros horizontes perseguidos por los hombres y las mujeres, en tanto valores socialmente legítimos e institucionalmente aceptados e impulsados por la sociedad actual (Arias, 2012).

Cohesión social y cultura militar en el Ejército Nacional

Históricamente las instituciones militares han sido percibidas como ámbitos cerrados, rígidos, masculinizados y con reglas estrictas, características que han marcado barreras en la relación con la sociedad civil. Esta imagen ha limitado el conocimiento de los procesos de transformación que se vienen suscitando en los últimos años en las organizaciones militares, los cuales se han centrado en tres aspectos principalmente, a saber, una observancia cuidadosa de los Derechos Humanos, una mayor inclusión del enfoque de género al interior de las Fuerzas Armadas y una concepción integradora de la relación entre la institucionalidad castrense y la sociedad civil (ONU, 2017).

A partir de un proceso de adaptación contextual, el Ejército de Colombia entiende la transformación militar como una sucesión planeada de trabajos, esfuerzos e iniciativas tendientes a preparar la Fuerza para afrontar desafíos de acuerdo con las nuevas realidades materiales y políticas que se consolidan en el Estado y que determinan una revisión de la forma como las Fuerzas Militares, y, en general, la Fuerza Pública, conciben y cumplen su finalidad constitucional (Gómez y Correa, 2014).

Actualmente, la preocupación de la Fuerza Pública en Colombia, desde el Ejército Nacional, concentra sus esfuerzos en los procesos de modernización y de transformación institucional. Ello implica pensar reiteradamente en cómo se estudian y en cómo se abordan los asuntos socioculturales de la organización desde la vida cotidiana de todos sus integrantes (Calcetero, 2018, p. 151).

Las organizaciones militares tienen características que las hacen un objeto de estudio especial. Son claramente diversas del resto de la sociedad en temas relacionados con tendencias de motivación y asunción de roles. Al mismo tiempo se debe considerar que funcionan como canales de socialización y doctrina de segundo orden para la toma de decisiones. Las competencias profesionales de los oficiales están ligadas a la institución militar, por lo que la formación de conocimiento adquiere una forma diferente que aquellas otras implementadas al interior de las universidades (Danielsson y Weibull, 2008). Es así como se ha visto que un rasgo diferencial «en el proceso formativo de las Fuerzas Armadas está relacionado con [el hecho de] que sus integrantes se vean inmersos en un proceso de sociabilización distinto al resto de la sociedad civil, con el fin de adoptar pautas o modelos propios de la institución militar (Castrillón y von Chrismar, 2013, p. 111).

El lugar de las mujeres en las Fuerzas Militares

Según Echeverría (1994), la inclusión de las mujeres en las escuelas de formación militar responde a cuatro dimensiones que actúan de forma conjunta. Tales dimensiones visibilizan una serie de transformaciones sociales en el plano estructural: de índole política, al propiciar el reconocimiento de los derechos de la mujer y la igualdad entre los ciudadanos; laboral, al permitir la aceptación de la igualdad con respecto al trabajo sin discriminación; sociológica, al asumirse culturalmente una mayor aproximación entre los roles tradicionales que corresponden a cada sexo y una mayor equiparación de funciones y tareas; militar, al propiciar una mayor profesionalización del personal y, por lo tanto, un modelo de carrera y un mayor atractivo de reclutamiento. Como argumenta Pérez (2011):

La reciente incorporación de mujeres a las Fuerzas Armadas como parte de la organización, implica la apertura de las Escuelas Militares, es otro indicador significativo que, desde una perspectiva simbólica, permite dimensionar los diversos avances en materia de igualdad de género en todos los ámbitos de la vida pública, especialmente en educación universitaria (p. 166).

Sumado a lo anterior se afirma que «el estado militar, debería interactuar fuertemente con otros predictores de actitudes de roles sexuales para desafiar o fortalecer las creencias individuales» (Firestone, 1987, p. 277), lo que constituye un reto en el escenario de formación militar.

Con referencia al caso del Ejército Nacional, fue en el primer semestre de 2009 cuando se incorporó el primer grupo de mujeres dentro de la Escuela Militar de Cadetes para acceder al cargo de General. Aunque en la actualidad hombres y mujeres convivan en las mismas instalaciones, y compartan un plan de estudios común (bajo el marco de una cultura que se está desarrollando y consolidando al interior de los centros de formación y en el campo de trabajo), esta incorporación trajo consigo una tendencia resistente al cambio por parte de la población estudiantil masculina. En efecto, los jóvenes veían a las mujeres como aptas sólo para el desempeño de tareas administrativas, y no para el liderazgo militar (Camacho, 2011).

Esta resistencia se debe, según el estudio realizado por Calcetero (2018), a las representaciones patriarcales en torno al género que tienen los Cadetes y Alféreces en la Esmic, las cuales, aunque son construidas en entornos familiares y personales, se refuerzan en las prácticas sociales que tienen hombres y mujeres dentro de la institución militar.

De igual manera, en las Fuerzas Armadas de países alrededor del mundo se encuentran diferencias claras con respecto a los roles asumidos por las mujeres (Franke, 1997; Laurence et al., 2016; Crowley & Sandhoff, 2017). Sin duda las mujeres, en calidad de militares, han logrado destacarse en varias prácticas de liderazgo. Sumado a eso, existen roles sociales que también han sido asumidos por ellas y que para algunos autores afectan la participación militar de las mujeres de dos maneras. En primer lugar, existe una fuerte tendencia en la mayoría de las culturas a que los papeles de las mujeres estén estrechamente relacionados con los valores y normas familiares. En segundo lugar, la naturaleza de la actividad militar se construye socialmente en muchas culturas como negativamente vinculadas con los roles familiares (Segal, 2006).

La función social histórica de la mujer se ha asociado en principio con la reproducción y crianza de niños (Zubieta, Beramendi y Sosa, 2011). Por lo que, en la medida en que una cultura continúe asignando a las mujeres este papel principal, tal situación afectará los roles militares de las mujeres (Costantini, 2008). Esta comprensión de la diferencia femenina en el Ejército contrasta marcadamente con percepciones de otros tipos de diferencias basadas en la sexualidad o el origen étnico. De hecho, estas tienen un origen social y, por tanto, en última instancia, resultan superables (Woodward y Winter, 2006).

Pese a que la investigación de los aspectos de la sociología organizacional y la incipiente investigación de las mujeres en las Fuerzas Armadas ha entregado resultados útiles para el entendimiento social y cultural de los sujetos que componen la institución, aún falta un conocimiento suficiente del entorno humano y de las

principales características socioculturales entre hombres y mujeres en el Ejército Nacional. La idea es comprender, desde las dinámicas sociales de los futuros oficiales del país, las tendencias ideológicas que construyen la identidad de los sujetos que componen las Fuerzas Armadas.

Metodología

Este trabajo se sustenta en un análisis de carácter mixto – descriptivo y estadístico respecto a las dinámicas culturales de hombres y mujeres estudiantes de la Esmic. Se han tomado y recolectado los datos a partir de la aplicación colectiva de un cuestionario compuesto por un conjunto de escalas y preguntas para un estudio sociológico que proporciona información científica para ayudar en el diseño, implementación y efectividad de las políticas del Ejército Nacional de Colombia. Se han considerado pues las percepciones y las actitudes de los estudiantes de la Esmic en atención a seis categorías: características sociodemográficas, comportamiento profesional, patrones sociales, valores militares, relaciones entre civiles y militares, y la integración de las mujeres en el Ejército (Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018). Los criterios de diferenciación son relativos. Principalmente, los referidos a la procedencia familiar y territorial, permitieron comprender la historia personal y tradición sociocultural de los estudiantes de todos los niveles.

El universo objeto de análisis está compuesto por 1.120 Cadetes y Alféreces de todos los niveles de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdoba”. Son estudiantes activos de la Esmic que cursan su programa educativo para convertirse en oficiales del Ejército. Su proceso de formación incluye tres componentes: formación militar académica, formación militar práctica y formación complementaria en relaciones internacionales, derecho, administración logística, educación física o ingeniería civil. La muestra de análisis la componen 886 hombres (cantidad que corresponde al 79%) y 234 mujeres (equivalente al 21%), tal como se puede ver en la Tabla 1. De estos, el 20% cursa primer nivel, el 12% segundo nivel, el 7% tercer nivel, el 7% cuarto nivel, el 13% quinto nivel, el 22% sexto nivel, el 10% séptimo nivel y el 9% octavo nivel. Las edades se encuentran entre los 16 y 23 años (ver Tabla 1) con una media para ambos sexos que oscila entre los 19 años.

La muestra presenta diversidad de aspectos como la afiliación a un grupo poblacional o étnico, así como pluralidad religiosa (ver Tabla 1). En cuanto al lugar de origen (Departamentos) entre los encuestados el 71% procede de la región

central (que comprende las principales capitales de los Departamentos); el 14,9% procede de la región del Pacífico; el 7,6% de la región de los llanos orientales y Amazonía y en menor medida (5,4%) de la región Caribe (Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018).

Tabla 1. Datos sociodemográficos

	Hombres	Mujeres	Total
Representación entre sexos de los estudiantes encuestados	886	234	1120
	79.1%	20.9%	100%
Edad			
16 años o menos	63,4%	36,6%	4,6%
17 años	84,4%	15,5%	10,9%
18 años	81%	19%	15,1%
19 años	76,9%	23,1%	20,5%
20 años	83,1%	16,9%	19,6%
21 años	75,2%	24,3%	16,6%
22 años	82%	18%	8,9%
23 años o más	76,1%	23,9%	3,8%
Adscripción a grupo étnico			
Afrocolombiano	12,5%	87,5%	2,14%
Blanco	80,3%	19,7%	49,6%
Indígena	72,7%	27,3%	1,96%
Mestizo	80,9%	19,1%	44,9%
Raizal	86,6%	13,4%	1,33%
ROM/Gitano	0%	0%	0%
Creencias religiosas			
Católico practicante	28,7%	8,39%	37,1%
Católico poco practicante	36,4%	9,4%	45,8%
Indiferente	3,8%	0,9%	4,8%
Ateo	1%	0,6%	1,6%
Otras creencias	9%	1,5%	10,5%

Fuente: elaboración propia a partir de Fernandez-Osorio et al. y lo dicho *supra* en el capítulo 1

Las categorías de análisis que se integran en esta investigación, en el área de patrones sociales, se agrupan en dos grandes niveles que permiten concep-

tualizar las identidades como un continuo que varía de actitudes tradicionales a no tradicionales (Rojas, 2002). En el primer nivel se abordan los principios constitucionales, comprendidos desde la postura de Estrada (2011) como un sistema general de elementos morales (valores) y políticos (directrices) de funcionamiento para un grupo poblacional que pretende su conservación, transformación, o apunta a la restauración de un sistema previamente existente. De esta forma, en este nivel se define la categoría de servicio que comprende toda una serie de acciones para servir a la colectividad o a grupos particulares, para la protección de derechos tales como la participación ciudadana, la integridad territorial, la defensa de los Derechos Humanos, la conservación del medio ambiente y la libertad de expresión (Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018).

El segundo nivel aborda la ideología como fenómeno encargado de preservar la identidad de los militares y sus posturas frente a los debates actuales que estructuran el contexto nacional en temas relacionados con posiciones políticas, éticas y culturales. Con esto se busca brindar un panorama general de las nuevas percepciones sobre los fenómenos sociales, las cuales responden a elementos compuestos de factores tradicionales y elementos renovadores. En este nivel se incluyen las categorías de ideología y diversidad que agrupan preguntas sobre la propiedad privada, la pena de muerte, la legalización de la droga, la eutanasia, la prostitución, las posturas «pro-vida» (en contra del aborto), la comunidad LGBTI, los objetores de conciencia, y las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), entre otras (Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018).

Resultados

Las proporciones de respuesta frente a todas las preguntas tuvieron una alta significancia de acuerdo con la prueba Ji-cuadrado, elaborada para múltiples respuestas con un p-valor $>0,0001$. En términos generales, las cuestiones formuladas para cada una de las categorías tuvieron tendencias similares, por lo menos en lo que respecta a la primera de ellas.

Principios constitucionales: el servicio

Dentro de los fundamentos constitucionales claves para las FFMM se cuenta la importancia de servir a la comunidad, promover la prosperidad, garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes y la participación de todos los ciudadanos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, admi-

nistrativa y cultural de la nación. También existen varios objetivos que cumplir por parte de las FFMM según la constitución como el de defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Además, el de proteger a todas las personas residentes en Colombia en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del estado y de los particulares, conservar el medio ambiente y la naturaleza, proteger la libertad de expresión y mantener unas FFMM entrenadas y efectivas.

Todos estos aspectos de la Carta Magna se encuentran reunidos en los resultados presentados a partir de las encuestas. Para las FFMM los objetivos se agrupan bajo la idea del servicio. A la luz de esta categoría se codificaron nueve preguntas relacionadas con los siguientes códigos (Figura 1):

- S1-1: Servir a la comunidad
- S1-2: Promover la prosperidad
- S1-3: Garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución
- S1-4: Facilitar la participación de todos los ciudadanos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación
- S1-5: Defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo
- S1-6: Proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares
- S1-7: Conservar el medio ambiente y la naturaleza
- S1-8: Proteger la libertad de expresión
- S1-9: Mantener unas Fuerzas Militares entrenadas y efectivas

Se destaca que para 6 (S1-1, S1-3, S1-5, S1-6, S1-7; S1-9) de las 9 preguntas, son consideradas como muy importantes por más del 70% de los Cadetes y Alféreces. Por su parte, las otras 3 preguntas (S1-2, S1-4 y S1-8) fueron consideradas de alta prioridad o bastante importancia por más del 30% de los Cadetes. Otras consideraciones sobre el servicio y los principios constitucionales como poco importantes presentan porcentajes muy bajos o casi nulos.

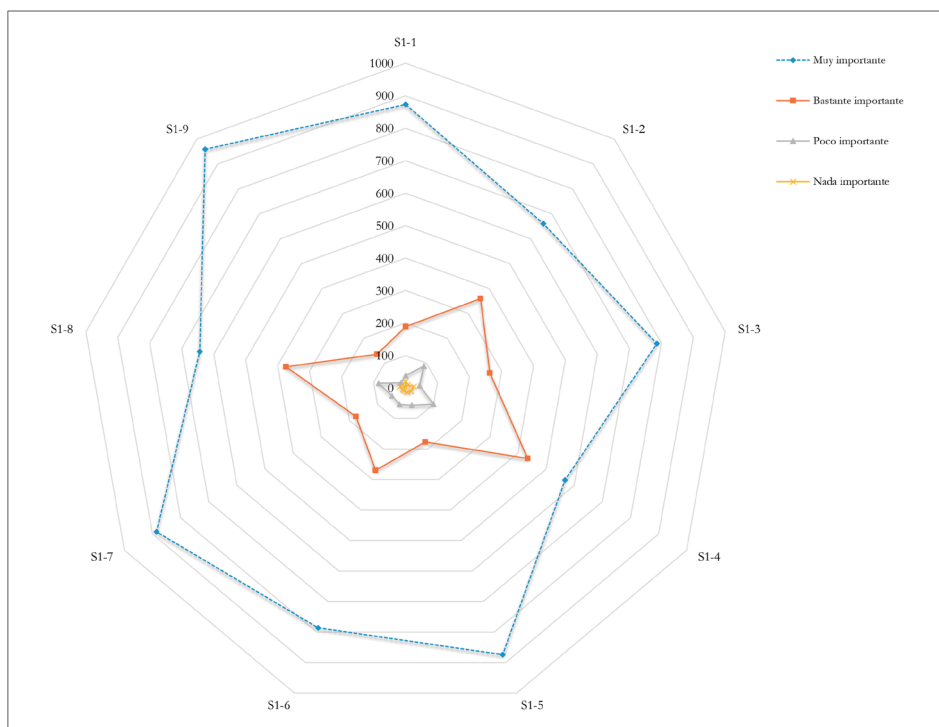


Figura 1. Gráfico radial de las respuestas en la categoría servicio
Fuente: elaboración propia

Ideología

Las respuestas a las preguntas asociadas con la categoría de ideología presentaron mayor variabilidad, por cuanto más del 61% de los Cadetes y Alféreces estuvieron de acuerdo con 4 de las preguntas (pena de muerte, propiedad privada, capitalismo y eutanasia). Por su parte entre el 44% y el 65% estuvieron en desacuerdo con temas relacionados con legalización de la droga, comunismo y prostitución. Finalmente, es importante resaltar que fenómenos sociales como el comunismo y la prostitución fueron considerados con indiferencia en un 23% y 35% entre los Cadetes, respectivamente (Figura 2).

Ya que se encontró un alto porcentaje de estudiantes en desacuerdo sobre la legalización de la droga, no existe asociación significativa entre los sexos ($X^2: 0,370; p: 0,831$). Lo cual indica que hombres y mujeres por igual desacuerdan la legalización. Ahora bien, el 25.17% de los estudiantes que se definen como católicos practicantes están en desacuerdo con la legalización de la droga; seguido por el 28.75% de los estudiantes que se definen como católicos poco

practicantes, quienes también muestran su desaprobación. De ahí que en esta relación entre religión y legalización de la droga tenga una significación estadística (*Fisher: 23,537; p: 0, 003*).

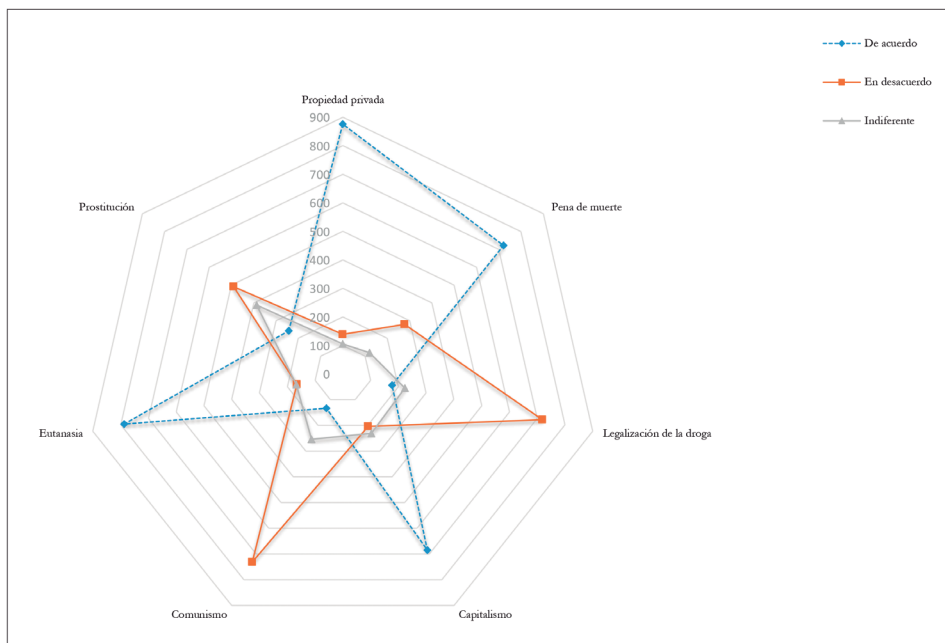


Figura 2. Gráfico radial de las respuestas en la categoría ideología
Fuente: elaboración propia

De igual manera, existe relación entre la religión y la práctica de la eutanasia (*Fisher: 22,143; p: 0,002*). Sin embargo, los porcentajes de aprobación son mayores entre los católicos poco practicantes con un 34,73% que entre los católicos practicantes que tienen un porcentaje de aprobación de la eutanasia del 24,28%. Asimismo, los que se declaran indiferentes a la religión, los ateos y los que tienen otras creencias religiosas, están de acuerdo en la aplicación de la eutanasia.

Situación similar se encuentra cuando se asocia la religión y la pena de muerte (*Fisher: 17, 415; p: 0, 023*), en donde los católicos practicantes y poco practicantes presentan los mayores porcentajes de aprobación de la pena de muerte (23,3% y 31,1% respectivamente). Ambas variables (eutanasia y pena de muerte) al cruzarse con el sexo se encuentran asociadas ($X^2: 1,006; p: 0,605$) ($X^2: 10,766; p: 0,005$).

Por último, ya que la variable propiedad privada resulta tener los mayores porcentajes de aprobación (Figura 2) se cruzó con la variable S1-6 concerniente a la protección de todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra,

bienes, creencias, y demás derechos y libertades, para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. Esto dio como resultado una asociación significativa (Fisher: 41,021; p : 0, 000).

Diversidad

La mayoría de las posiciones están polarizadas sin que se observe una tendencia clara en las respuestas otorgadas por los entrevistados en asuntos como «pro-vida» (categoría entendida como los grupos en contra del aborto), las luchas feministas, la lucha en contra de la segregación, la objeción de conciencia y la instauración de Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) en el territorio nacional. Sólo las causas ecologistas y en defensa de los Derechos Humanos (DDHH), fueron asumidas por los Cadetes como muy importantes. Finalmente, se presentaron dos porcentajes relativamente altos, relacionados con la relevancia de los representantes del conflicto (41%) y la consideración definida como nada importante (44%) de la comunidad LGBTI (Figura 3).

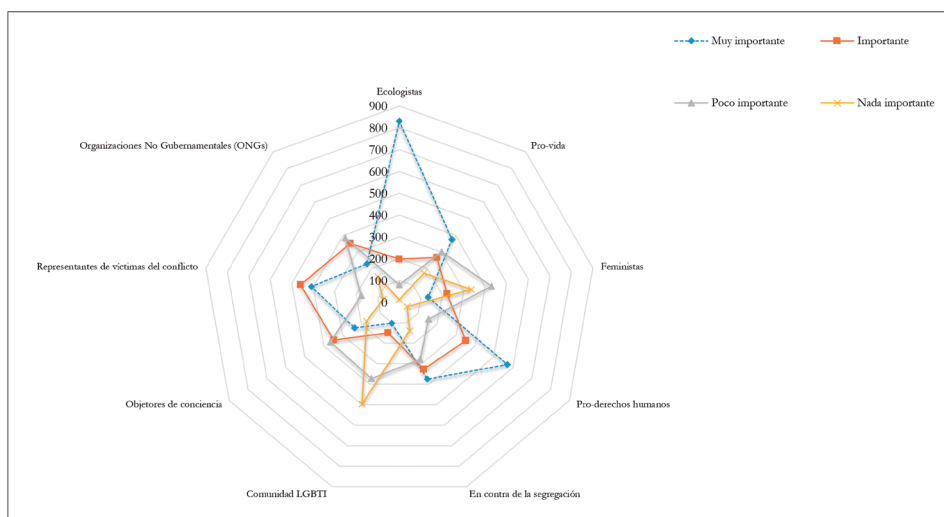


Figura 3. Gráfico radial de las respuestas en la categoría diversidad
Fuente: elaboración propia

Al comparar categorías, por ejemplo, la importancia de conservar el medio ambiente y la naturaleza (pregunta S7) para dar cumplimiento a los principios constitucionales (Figura 1) y la aprobación de grupos ecologistas (en la categoría diversidad), se encuentra que no existe asociación significativa entre ambas (Fisher: 12,010; p : 0,164).

De igual manera sucede con la comparación de categorías como la importancia de garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (S3) y la importancia de los grupos en favor de la protección de los DDHH (en la dimensión diversidad). Aunque ambas categorías se presentan bajo el concepto de ser muy importantes para los encuestados (Figura 1 y Figura 3), no se encuentran asociadas de manera significativa entre los estudiantes de la Esmic (*Fisher: 13,37; p: 0, 118*). Por otra parte, cuando se hace la relación entre sexos y la importancia de los grupos en pro de los DDHH, tampoco se encuentra significación estadística ($X^2: 4,310; p: 0, 230$). Igualmente, no existe relación estadística alguna cuando se compara la importancia de garantizar los DDH con los grupos «pro-vida» (esto es, en contra del aborto) (*Fisher: 14,064; p: 0,114*).

Ahora bien, cuando se observa si existe relación entre la importancia de garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes (pregunta S7) y la importancia de proteger la libertad de expresión, se encuentra una asociación significativa entre ambas (*Fisher: 57,077; p: 0,000*), por lo que se estima como muy importante su protección en conjunto.

Al continuar con las asociaciones entre las variables categorizadas como valores constitucionales, el cruce de las variables sobre la importancia de proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares (Variable S1-6, Figura 1) y los grupos pro-DDHH, juntas categorías se relacionan de manera significativa (*Fisher: 32, 195; p: 0, 000*). De igual manera, se observa relación entre la variable S1-6 y la comunidad LGBTI (*Fisher: 17,545; p: 0,033*).

Para comprender la poca importancia que tiene la comunidad LGBTI entre los estudiantes de la Esmic, se realizaron análisis cruzados con las categorizaciones de creencias religiosas. Los movimientos de LGBTI poca o ninguna importancia tienen para la mayoría de católicos, ya sean practicantes o rara vez practicantes. Aquí se presentan porcentajes entre 13% y el 18,6% para quienes les interesa poco y entre el 10,9% y 13,9% para quienes no les interesa en absoluto. Tampoco se encuentra una relación significativa entre ambas categorías (*Fisher: 7,526; p: 0,826*). Sin embargo, cuando se cruzan las variables de sexo y los grupos LGBTI, se encuentra que la relación sí es significativa ($X^2: 56, 049; p: 0, 000$). La variabilidad de importancia del reconocimiento de los grupos LGBTI de tendencia alta o poca se encuentra entre los hombres. Al 7,14% le parece muy importante, al 14,10% le parece importante, al 31,78% le parece

poco importante, mientras que al 26% de los hombres le parece nada importante (Figura 3).

En cuanto a la religión y la aprobación de los movimientos «pro-vida», resulta que, aunque a la mayoría de Cadetes y Alféreces con creencias religiosas les parece muy importante o simplemente importante que se encuentren grupos de luchas «pro-vida», los porcentajes de los estudiantes a los que estos grupos no les parecen nada importante son relativamente altos (5,89% católicos practicantes; 7,32% católicos no practicantes y 1,33% entre los que se adscriben a otras creencias religiosas). Teniendo este panorama, no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas categorías de análisis (*Fisher: 8,542; p: 0,742*). De igual forma, las variables sexo y movimientos «pro-vida» no se encuentran asociadas ($X^2: 3,691; p: 0,297$).

Dinámicas culturales, identitarias e ideológicas en la Esmic: panoramas de discusión

Dentro del orden militar, las ciencias sociales y, especialmente, la sociología militar, permiten al mando ampliar sus conocimientos acerca del comportamiento de sus integrantes y en consecuencia facilitan la toma de decisiones y la transformación última de las Fuerzas Armadas. En este sentido, «las ciencias sociales tienen mucho que decir no solamente en el campo del análisis político, sino en la investigación de las especificidades institucionales y profesionales de lo militar» (Borrero, 1990, p. 77).

La Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” dentro del proceso de formación que imparte, contempla una misión que precisa «formar integralmente a los futuros oficiales del Ejército con sólidas competencias profesionales en Ciencias Militares y otras disciplinas fundamentadas en principios y valores institucionales, para que sean líderes comandantes de pelotón en función del desarrollo, seguridad y defensa nacional» (Escuela Militar de Cadetes, 2018).

En el marco de esta búsqueda por la identidad institucional, los resultados describen que los futuros Oficiales del Ejército consideran de gran importancia el servicio como eje fundamental de su misión formativa y constitucional. De forma particular, las preguntas realizadas abordan desde diferentes perspectivas la misión de la Esmic y los hallazgos determinan que sin excepción el servicio a la comunidad y a la nación, se constituyen en el marco teleológico de su quehacer, basado en valores que concitan los principios consagrados en la constitución y dirigidos a la protección de los residentes en Colombia.

Este proceso de institucionalización se da a partir de prácticas comunes, valores compartidos, reglas y símbolos estándares que proyectan a la Esmic en un medio constituido por agentes sociales erigidos a partir de las relaciones con los otros (Klepak, 2012). El *ethos* militar que se edifica en la Esmic entre hombres y mujeres se define en términos de compromiso desinteresado, coraje, disciplina, integridad, lealtad y respeto por los demás. Todos ellos son aspectos claves de las nociones de espíritu de cuerpo, componentes centrales del yo militar, desde la legitimidad emocional de servicio. En otras palabras: el soldado que no lucha por la Nación no es soldado.

En conjunto, los hallazgos implican un permanente esfuerzo por parte de la Esmic en promover la vocación de servicio. Este valor determina la dimensión altruista-trascendente, que en palabras de Salvi (2013):

Le otorga un carácter sagrado y misional asociado a nociones tales como acto de servicio, sacrificio, amor a la patria, defensa de la nación y un marcado rol moralizador que se expresa en valores como lealtad, entrega, abnegación, compromiso y coraje. Elementos que enmarcan simbólicamente y moralmente la *expertise* y racionalidad técnica propias del ejercicio del mando y de la cohesión de una profesión que debe afrontar situaciones de guerra donde hay riesgo de vida de manera constante (p. 5).

Razón por la cual, una de las características del proceso formativo de las Fuerzas Armadas dice tener relación con que sus integrantes se vean inmersos en un proceso de sociabilización para adoptar pautas o modelos propios de la institución militar (Castrillón y von Chrismar, 2013, pág. 111). Como lo exponen Esquivel y Rodríguez (2015), puede afirmarse que la Fuerza Pública colombiana ofrece a todos los integrantes una formación integral en términos académicos y profesionales, los cuales se basan en principios y valores institucionales asumidos por todos sus miembros.

En otra dimensión del análisis, los procesos de identificación social son procesos ideológicos. Es decir, se realizan de acuerdo con prácticas sociales estructuradas culturalmente (Aguado y Portal, 1991). La ideología es un nivel de ordenamiento de todas las prácticas sociales, es la forma como se organizan acciones particulares insertas en las prácticas que están determinadas socialmente. Dentro de las múltiples posturas que puede tener cada sujeto, la ideología es asumida como un elemento importante para los Cadetes y Alféreces de la Esmic, sin que haya diferencias entre hombres y mujeres en muchas de sus concepciones.

Existen dos grupos de fenómenos sociales que representan opiniones en favor del manejo del capital (y su corriente política, el capitalismo) y la muerte.

En el capitalismo los jóvenes estudiantes, tanto hombres como mujeres, pese a su corta edad destacan un interés o preocupación sobre la propiedad privada como algo que debe protegerse dentro de los derechos constitucionales.

En contraste, la muerte refleja dos temas polémicos explicitados mayoritariamente en la aceptación de la eutanasia o pena de muerte como principal protagonista. Dentro de este último procedimiento existen numerosos debates en los distintos entornos económicos, sociales, políticos, religiosos y culturales. Tales discusiones han empezado a materializarse dentro de la normatividad constitucional como un derecho fundamental a morir dignamente (Delgado, 2016). Este proceso de pluralización religiosa cambia en función de las variables demográficas, afectando con más fuerza en los sectores juveniles (Beltrán, 2011). Aun así, la indiferencia frente al ejercicio de la prostitución, presenta inquietudes que no pueden solucionarse en este análisis.

La forma en cómo se comprenden las relaciones sociales, ya no se limita a estructuras estables y normalmente estáticas, sino que se constituyen como parte de procesos de cambio, ambivalencia y yuxtaposición (Charry, 2006). Como argumentan Woodward y Winter (2006), el problema ya no radica en las declaraciones tales como «hombres y mujeres son diferentes», sino en la conceptualización de los orígenes y causas de estas diferencias. Construir cohesión dentro del grupo es algo que se puede lograr de muchas maneras, y se pueden crear valores y actitudes compartidos entre miembros dispares. Una distinción fundamental aquí es que, entre dos componentes de la cohesión, la cohesión social y la cohesión de tarea, prevalece entre los Cadetes y Alféreces de la Esmic la cohesión de tarea, entendida como un compromiso colectivo compartido para alcanzar ciertos objetivos (Carreiras, 2015).

Así, y a diferencia de lo hallado en torno a la vocación de servicio, los temas asociados con la cuestión de la diversidad reflejan mayor divergencia de opiniones. Esto sucede particularmente en temas normalmente polémicos en la sociedad colombiana y, por consiguiente, no ajenos a las FFMM que, como organización compleja, se inscribe en las dinámicas culturales de la sociedad.

Este hallazgo indica la influencia de los demás contextos que permean la visión de los jóvenes. Antes, los temas polémicos se eludían para evitar la confrontación (Melo, 1999). Hoy se abren las puertas a nuevas formas de comprensión que pasan por lo individual y los sujetos aprenden y desaprenden en búsqueda de nuevos sentidos.

Un ejemplo de esta influencia de los contextos externos, lo constituyen varios temas en los que, en general, la sociedad en años recientes se ha incli-

nado a estar de acuerdo, como lo son, la ecología, la libertad de expresión y los derechos humanos (DDHH). A pesar de la interesante divergencia hallada, la concordancia entre la opinión de los Cadetes y las tendencias actuales indican la versatilidad de la formación militar en la Esmic toda vez que los currículos ameritan constantes reflexiones y actualizaciones acorde con los cambios acaecidos recientemente. En línea con la reflexión de Stabback (2011), si bien todavía son importantes, el aprendizaje, la retención y la repetición de los conocimientos no son suficientes. El mundo contemporáneo es cada vez más incierto: está en constante evolución y se presentan nuevos desafíos.

Si nos detenemos en los casos de los grupos de DDHH y la libertad de expresión se encuentra que su protección es compatible con los principios liberales de libertad individual y justicia social, según la forma en que se imponen en el mundo occidental globalizado.

Respecto a la poca importancia que tiene para los Cadetes y Alféreces la comunidad LGTBI, es interesante que, aunque en Colombia se den continuos debates sobre los derechos civiles reclamados por esta comunidad, todo esto está al margen frente a otras preocupaciones en la formación de hombres y mujeres que hacen parte de la Esmic. Si bien es importante aclarar que la sigla «LGBTI» en Colombia funciona como mecanismo de representación que da cuenta de una pluralidad de tendencias sexuales que se presumían invisibles socialmente bajo el rótulo de la homosexualidad, sigue siendo un fenómeno en permanente debate dentro del contexto nacional (Faúndes, Ruata y Vaggione, 2012). En efecto, allí se inscriben posturas morales, de derecho, participación y representación. Por ejemplo, la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo encuentra una alta resistencia entre la población. Tal fenómeno resulta comprensible, en tanto la sociedad colombiana sigue siendo aun mayoritariamente católica y patriarcal (Beltrán, 2011).

El proceso de institucionalización se da a partir de prácticas comunes, valores compartidos, reglas y símbolos que proyectan a la Esmic como un medio constituido por agentes sociales construidos a partir de las relaciones con los otros y con lo otro (normas, reglas, gobierno, políticas). Esto implica que, en los campos organizacionales, la construcción de referentes de identificación e esquemas identificadores también estén motivados por la asunción de prácticas admisibles socialmente por el colectivo al que se pertenece. Una relación relevante cuando se piensa que su protección está por encima de las percepciones individuales que se tienen de los mismos, como es el caso de la importancia entre los estudiantes por la protección de derechos de la comunidad LGTBI.

El manejo de la diversidad en el Ejército, como estrategia de gestión de recursos humanos, es presentado como un reflejo de un número de cuestiones relacionadas con la contratación. Bajo dichas directrices se hace «la gestión del rendimiento y los estándares y valores que se toman para reflejar el núcleo moral del Ejército» (Woorward y Winter, 2006, p.53). El Ejército es una institución social importante, con efectos en otras instituciones y en las vidas de las personas, tanto directa como indirectamente. En este sentido, Badaró afirma:

La socialización de los Cadetes aspira no sólo a transmitir un conjunto de conocimientos específicos de un campo profesional sino, principalmente, a formar un actor social capaz de representar al Ejército como una comunidad moral cualitativamente diferente del común de la gente (Badaró, 2006, p.65).

Por esta razón, comprender las dinámicas de identidad, así como el pasado, el presente y el futuro militar de los roles asumidos por las mujeres y los hombres, requiere una comprensión de la función del Ejército en las construcciones culturales (Segal, 2006).

Aunque la Esmic, a través de su compromiso político e institucional, ha priorizado el reconocimiento de las problemáticas entre hombres y mujeres para visibilizarlas a través de las actividades cotidianas de entrenamiento o desde el punto de vista de los agentes, esto no ha sido suficiente (Calcetero, 2018). Por ello se han presentado iniciativas que reflejen las comprensiones sobre las relaciones entre hombres y mujeres desde enfoques diversos en las ciencias sociales que han permitido abordar la complejidad de la dimensión cultural, que atraviesa variables de identidad y de tipo ideológico.

Bibliografía

- Aguado, JC y Portal, MA. (1991). Ideología, identidad y cultura: tres elementos básicos en la comprensión de la reproducción cultural. *Boletín de antropología americana*, 23, 67-82.
- Amnistía Internacional. (2015). *Informe global de Amnistía Internacional. Condenas a muerte y ejecuciones, 2015*. Disponible en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/ACT5034872016SPANISH.PDF>
- Arias, D. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y saberes*, 37, 63-72.
- Badaró, M. (2006). Identidad individual y valores morales en la socialización de los futuros oficiales del Ejército argentino. *Avá*, 9, 60-76.
- Baqués, J. (2004). La profesión y los valores militares en España. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 38, 127-146.

- Barbe, C. (1984). Identidad e identidades colectivas en el análisis del cambio institucional. *Revista de estudios políticos (Nueva época)*, 37, 67-87.
- Barcelona, J. (1986). Profesionalismo, militarismo e ideología militar. *Revista de estudios políticos (Nueva época)*, 51, p. 127-161.
- Beltrán, W. (2011). Descripción cualitativa de la pluralización religiosa en Colombia. *Universitas humanistica*, 73, 201-237.
- Boldry, J.; Wood, W., y Kashy, D. (2001). Gender stereotypes and the evaluation of men and women in military training. *Journal of social issues*, 57 (4), 689-705.
- Borrero, A. (1990). Militares, política y sociedad. *Revista colombiana de sociología-Nueva serie-*, 1 (1), 77-87.
- Calcedero, JR. (2018). Representaciones sobre la categoría de género de Cadetes y Alféreces en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. *Revista Republicana*, 24, 145-161.
- Camacho, C. (2011). Políticas de equidad de género en las Fuerzas Armadas. Impactos en la cultura institucional militar: el caso de la incorporación femenina en la ESMIC. *Revista científica General José María Córdova*, 9 (9), 69-94.
- Capdevilla, N. (2006). *El concepto de ideología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carreiras, H. (2015). Gender and civil - military relations in advanced democracies. *Res Militaris, Ergomas, an online social science journal, ERGOMAS issue n°1*, Women in the Military (Part One), 1-18.
- Castrillón, L y von Chrismar, P. (2013). Mujer y Fuerzas Armadas en el contexto latinoamericano: una visión desde Chile. *Estudios de seguridad y defensa*, 2, 91-116.
- Charry, C. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las Ciencias Sociales. *Revista de estudios sociales*, 25, 81-94.
- Ciro, AR., y Correa, M. (2014). Transformación estructural del Ejército colombiano. Construcción de escenarios futuros. *Revista Científica “General José María Córdova”*, 12 (13), 19-88.
- Costantini, P. (2008). La más asombrosa arma moderna del arsenal occidental. *La Aljaba*, 12, 97-116.
- Crowley, K & Sandhoff, M. (2017). Just a girl in the Army: U.S. Iraq war veterans negotiating femininity in a culture of masculinity. *Armed Forces & Society*, 43 (2), 221-237.
- Danielsson, E y Weibull, A. (2008). Sociology at the military academies. The Swedish case. *Armed forces & society*, 35 (1), 91-105.
- De Sousa, WMV y Andrade, RGN. (2015). *Conversando com a cultura militar a partir da teoria ator rede (TAR)*. *Revista Psicologia e Saúde*, 7(2), 29-42.
- Delgado, E. (2016). Eutanasia en Colombia: una mirada hacia la nueva legislación. *Justicia*, 31, 226-239.
- Doan, A y Portillo, S. (2017). Not a woman, but a soldier: exploring identity through transactional positionality. *Sex roles*, 76, 236-249.
- Duarte, JM y García-Horta, JB. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158.
- Echeverría, C. (1994). Apuntes sobre la integración de la mujer en las Fuerzas Armadas. *Cuadernos de estrategia*, 68, 67-86.

- Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. (2018). *Visión* [en línea]. Recuperado de: https://www.esmic.edu.co/conozcanos/mision_vision
- Esquivel, R y Rodríguez, D. (2015). *Nuevas tareas militares en el mundo y en Colombia*. Documento de trabajo No. 01, Bogotá: Escuela Superior de Guerra.
- Estrada, S. (2011). La noción de principios y valores en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Revista Facultad de derecho y ciencias políticas*, 41 (114), 41-76.
- Faúndes, M.; Ruata, M, y Vaggione, J. (2012). *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Argentina: Ciencia, derecho y sociedad, Editorial.
- Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018). The 2018 Colombian Military Academy dataset: a sociological study of population. *Revista Científica General José María Córdova*, 16 (23), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.345>
- Firestone, J. (1987). Sex-appropriate roles: comparing attitudes of civilian and military youth. *Population Research and Policy Review*, 6, 275-296.
- Franke V. (1997). Warriors for Peace: the Next Generation of U.S. Military Leader's. *Armed Forces and Society*, 24 (1), 33-57.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: Valenzuela Arce, José Manuel [coord.], *Decadencia y auge de las identidades* (pp.9-28). México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista mexicana de Sociología (UNAM)*, 66, núm. Especial, 77-99.
- Gómez, C y Correa, M. (2014). Transformación estructural del Ejército colombiano. Construcción de escenarios futuros. *Revista Científica" General José María Córdova"*, 12(13).
- González, AC. (2005). La situación del aborto en Colombia: entre la ilegalidad y la realidad. *Cad. Saúde Pública*, 21(2), 624-628.
- Huesca, AM. (1999). La influencia de la profesionalización sobre la organización militar desde el punto de vista de la sociología. Cuadernos de estrategia, 104, 207-221.
- Klepak, H. (2012). Formación y educación militar: los futuros oficiales y la democracia. 1ª edición. Buenos Aires. REDSAL
- Kogan, L y Turbino, F. (2001). Identidades culturales y políticas de reconocimiento. En: M. Heise (Ed.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 53-62). Lima: FORTE-PE.
- Kuper, A. (2001). Cultura: la versión de los antropólogos. Barcelona: Paidós.
- Laurence, J; Milavec, B; Rohall, D; Ender, M y Matthews, M. (2016). Predictors of Support for Women in Military Roles: Military Status, Gender, and Political Ideology. *Military Psychology*, 28(6), 488-497.
- Melo, O. (1999). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. *Revista de Estudios Sociales*, 4, 9-22.
- Mercado, A y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de identidad colectiva. *Convergencia, Revista de ciencias sociales*, 53, 229-251.
- Moore, B. (2000). Perceptions of equal opportunity among women and minority Army personnel. *Sociological Inquiry*, 70 (2), 215-239.

- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (65), 461-479.
- Nuciari, M. (2006). Women in the military. En: G. Caforio (Ed.). *Handbook of the sociology of the military* (pp. 279-297). London: Springer International Publishing.
- ONU Mujeres y Comando General de las Fuerzas Armadas. (2017). *Mujeres militares: historias de grandeza al servicio de la paz*, Bogotá.
- Penrooz, D. (2017). El proceso político en la formulación de la política pública de integración y participación de las mujeres en las Fuerzas Armadas: el caso de Ejército de Chile, 1974-2009. *Revista Punto género*, 7, 203-225.
- Pérez, C. (2011). Una aproximación a la construcción de identidad de mujeres Cadetes en la Escuela Militar del Ejército de Chile. *Calidad en la educación*, 35, 165-192.
- Portal, AM. (1991). La identidad como objeto de estudio de la antropología. *Alteridades*, 1(2), 3-5.
- Ricoy-Casas, R. (2006). La difícil presencia de la mujer en las Fuerzas Armadas: de la mera prohibición al techo de cristal para su promoción y ascenso en un mundo tradicionalmente masculino. *Dossiers Feministes*, 9, 225-243.
- Rivera, A. (2018). Diseño, identidad e ideología: el diseño como discurso. *Pensamiento palabra y obra*, 20, 96-103.
- Rojas, D. (2002). El conflicto entre tradición y modernidad: construcción de la identidad cultural indígena Bribri. *Cuaderno de ciencias sociales*, 126, San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Ruiz-Rico, C. (2013). La igualdad de género en las Fuerzas Armadas desde una perspectiva constitucional. Documento de opinión. *Instituto español de estudios estratégicos*, 121, 1-15.
- Salvi, V. (2013). Ejército y Nación: Un estudio sobre las estrategias de inscripción de lo/as oficiales del Ejército Argentino en la comunidad nacional. *Sociohistórica*, 32, 0-0.
- Scott, RW. (1981). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Segal, MW. (2006). Gender and the military. En: JS, Chafetz (Ed.). *Handbook of the sociology of gender* (pp. 563-581). London: Springer.
- Stabback, P. (2011). ¿Qué hace a un currículo de calidad? *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE)*, 20.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10 (29), 9-36.
- Woorward, R. y Winter, P. (2006). Gender and the Limits to Diversity in the Contemporary British Army. *Gender, work and organization*, 13 (1), 45-67.
- Zubieta, E.; Beramendi, M. y Sosa, F. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29 (1), 102- 130.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO MILITAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO*

3

Lyria Esperanza Perilla Toro¹

Leidy Johana Cabrera Cabrera²

Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

Resumen

Con la vinculación de las mujeres a la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova (Esmic) a partir del 2009, se han generado algunos cambios dentro de la institución en materia de relaciones de género. Mediante tal vinculación se ha buscado asegurar condiciones de no-discriminación y desarrollo profesional tanto para hombres como para mujeres. En este contexto, y siendo el liderazgo una de las principales áreas de formación, se llevó a cabo una caracterización acerca de la percepción de los Cadetes y Alféreces sobre el ejercicio del liderazgo de hombres y mujeres dentro de la institución. El estudio se realizó utilizando información de la base de datos elaborada por Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018), la cual se analizó desde el Modelo Ecológico Feminista Integrado (Mefi), adaptado al contexto militar. Se realizaron análisis descriptivos de las categorías teóricas asumidas en el estudio, encontrando diferencias por sexo en varias de ellas. Se espera que los resultados contribuyan al desarrollo de una propuesta de lineamientos estratégicos para la formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género.

* Este capítulo hace parte de los resultados del proyecto de investigación “Lineamientos estratégicos para el desarrollo de procesos de formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova - ESMIC” adscritos al Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

1 PhD en Psicología (Universidad de los Andes); docente e investigadora en temáticas de liderazgo y psicología ocupacional. En la actualidad adelanta una estancia posdoctoral en la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. <https://orcid.org/0000-0002-0856-456X> - Contacto: lyriasperez@gmail.com

2 Magíster en Docencia e investigación universitaria (Universidad Sergio Arboleda); trabajadora social (Universidad de La Salle); docente e investigadora en ciencias sociales y humanas. Coordinadora de investigación de la Facultad de Ciencias Militares Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. <https://orcid.org/0000-0002-6398-6933> - Contacto: leidy.cabrerats@gmail.com

Palabras clave: formación militar, liderazgo militar, modelo ecológico feminista integrado, perspectiva de género

Introducción

Las Fuerzas Armadas constituyen un tipo de organización con unas particularidades propias de su contexto histórico, en el cual han sido los hombres quienes han participado de forma casi exclusiva en las actividades de combate. En tal sentido, se considera que las condiciones y habilidades requeridas para esta clase de actividades, corresponden al género masculino (Boldry, Wood & Kashy, 2001).

En las últimas décadas, con la incorporación de mujeres de arma al Ejército Nacional, se hace necesario estudiar la categoría de liderazgo militar en el marco de los actuales desarrollos sobre la perspectiva de género y el liderazgo femenino. Un aspecto que permitirá conocer las nuevas dinámicas que se enmarcan en el ejercicio del liderazgo militar que desarrollan los estudiantes (Cadetes) en Ciencias Militares, vinculados a la Esmic, como parte de su proceso de formación.

Durante el primer semestre del año 2018 se realizó un esfuerzo importante de caracterización del 80% de la población de estudiantes (Cadetes) vinculados a la Esmic (Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N., 2018). Como parte de este proceso, se incluyeron preguntas sobre liderazgo militar, cuyos resultados se presentan en este capítulo, teniendo como esquema de descripción el Modelo Ecológico Feminista Integrado (Mefi) (Heise, 1998). Este modelo define cuatro niveles de análisis i) macrosistema, ii) exosistema, iii) microsistema y iv) endosistema. Las categorías asociadas a estos niveles son: para el nivel i) «perspectiva de género», «vinculación de mujeres a las Ejército» y «liderazgo militar»; para el nivel ii) «motivación de vinculación», «principios del liderazgo militar», «capacidades militares» / «responsabilidades en áreas de combate» y «trato discriminatorio»; en el nivel iii) «líderes militares» y «liderazgo asociado al grado» (jerarquía militar); y para el nivel iv) «comportamiento del líder militar», «formación militar» y «currículo con enfoque de género».

A continuación, se desarrolla una conceptualización de los principales términos involucrados en la presente caracterización.

Liderazgo militar

Tal como lo expresa Torres (2012), «un líder exitoso es aquel que logra entender adecuadamente las relaciones entre los factores del entorno (situación y la propia

organización), los seguidores (subordinados) y sus propias características personales» (p. 5). De acuerdo con este autor, el liderazgo es un valor fundamental para las Fuerzas Armadas (FFAA) que guía la conducta del personal militar para el cumplimiento de la misión. En Colombia, el liderazgo militar es considerado «parte integral del éxito institucional» (Cedoe, 2016, p. VII). En el manual *MFE 6-22. Liderazgo* del Ejército Nacional, como en muchos otros ámbitos, se plantea el liderazgo como un arte que se va perfeccionando con la experiencia y los errores cometidos. También se destaca el rol del líder como modelo que inspira a los demás a imitarlo, principalmente por sus acciones y su carácter. Finalmente, se exalta la confianza entre líderes y subordinados, como «piedra angular de nuestra profesión» (p. 8).

Si bien en los contextos empresariales se hace necesaria la diferenciación entre liderazgo y gestión (o gerencia), en el ambiente militar se requiere, además, y con total relevancia, distinguir el liderazgo del mando. Siguiendo a Torres (2012), el mando implica el poder dado por el grado y la autoridad ganada gracias a sus conocimientos y actitud. Al liderazgo se llega cuando se influye en los subordinados, logrando su adhesión voluntaria. En este mismo sentido, la filosofía del Mando Tipo Misión emplea «el principio de comandar por directrices en lugar de órdenes», lo que implica brindar autonomía a los subordinados para tomar decisiones en el cumplimiento de la misión. Por lo tanto, resulta muy importante la consideración de Parada, al señalar que:

El hecho de ostentar un grado o una posición jerárquica dentro de una institución no siempre es sinónimo de contar con la habilidad de liderar positivamente y una creencia errónea frente a esta postura, puede llevar a los equipos de trabajo a incurrir en errores importantes, que en muchos casos pueden poner en riesgo no solo la misión institucional, sino la vida de sus integrantes. (Parada, 2015, p. 3)

De acuerdo con el Centro de Doctrina del Ejército de Colombia (Cedoe, 2016), el liderazgo militar se define como la «capacidad de influir en las personas, proporcionando dirección, propósito y motivación para cumplir la misión y mejorar la organización» (p. 1). A su vez, tal capacidad se entiende en el sentido de «motivar a través del ejemplo, el entendimiento compartido, la confianza, la determinación de qué hacer y no cómo hacerlo, con el fin de fomentar la creatividad de los subalternos» (p. 14). Se resalta el cuidado y el buen trato hacia los otros en dicho cumplimiento, los cuales se logran a través de la confianza, la comunicación abierta y el trabajo en equipo. Otra característica importante por considerar es que, en el Ejército, todo líder es también seguidor. Por lo tanto, se solicita tener también características de buen seguidor (lealtad, respeto, subordinación).

Teniendo en cuenta los cambios actuales del entorno militar, se requieren nuevas características en los líderes pertenecientes al Ejército, como el desarrollo de «habilidades en el manejo político, diplomático y de relaciones públicas [así como] mejor preparación técnica, experiencia, flexibilidad y capacidad de adaptación» (Torres, 2012, p. 16). Para Parada (2015) diversos aspectos, por ser fundamentales para el liderazgo militar, se relacionan con el liderazgo transformacional, en tanto que «este tipo de líder es visto como aquel que guía sus acciones sobre aspectos como los valores, ideales, sentido humano y ética, relegando aquellos como el egoísmo y la envidia, que finalmente pueden perjudicar el cumplimiento de las metas» (p. 7).

Género y liderazgo femenino

Desde décadas atrás, hombres y mujeres fueron asignados, respectivamente, a dos esferas sociales definidas claramente: la pública y la privada, teniendo la primera un valor político. Por lo tanto, la esfera donde históricamente se desarrollaban las cualidades asociadas a las mujeres fue, durante mucho tiempo, irrelevante para la opinión pública y el mercado. Lo anterior, que constituye el origen de la concepción del género, ha condicionado el acceso de la mujer al ámbito laboral y más aún a puestos de liderazgo y toma de decisiones (Medina-Vicent, 2015). Con respecto a esta relación entre género y liderazgo, esta autora afirma que:

la mayor parte de características que se consideraban naturales eran realmente el producto de construcciones sociales, culturales, políticas y económicas; y como tales podían variar según la cultura, el espacio y el tiempo. Partiendo de esta idea, empezamos a ser conscientes de que, al contrario de lo que afirma el sistema patriarcal, no puede existir un modelo de identidad femenina ni masculina única, y, por tanto, tampoco un modelo de liderazgo unívoco e inamovible (Medina-Vicent, 2015, p. 48).

De este modo, Kaufmann (1996) definió un modelo de liderazgo femenino en el que se destaca la parte emocional y humana en la dirección de las organizaciones, creando un modo de trabajar principalmente reticular, a diferencia del modelo masculino en el que prima la racionalidad científica y el orden social jerárquico. Tal como lo aclara Medina-Vicent (2015), no se trata de que las mujeres lideren diferente por el hecho de ser mujeres, sino que los distintos procesos de socialización han conducido a una identidad de género concreta que conlleva, en el caso de las mujeres, a constituirse en seres sensibles, emotivos y cooperativos. Tales cualidades se van a ver reflejadas en una particular forma de liderar, diferente a la

de los hombres, cuya socialización está asociada a características como el control, la agresividad, la independencia, etc.

Las atribuciones que aún hoy en día se siguen dando al desempeño de hombres y mujeres en roles de liderazgo es explicado, de acuerdo con García y López (2006), por la coherencia entre dichos roles y los de género, para esto se apoyan en la Teoría de Congruencia de Rol, según la cual, «el prejuicio contra una mujer que desempeña un rol de líder va a variar en función del grado de incongruencia percibida entre el rol de líder y el rol de género femenino» (p. 247). Según los autores, cuando se percibe incongruencia, el desempeño se atribuye a causales externas e inestables, como el azar o la suerte, mientras que la congruencia entre ambos roles conlleva a atribuciones del desempeño sobre causales internas y estables, como la capacidad.

Cuadrado y Molero (2002) evaluaron las diferencias percibidas por género teniendo en cuenta los estilos de liderazgo que en las últimas décadas más se han venido investigando, el liderazgo transaccional y el transformacional, señalando que «[l]a investigación sobre liderazgo y género se ha convertido en una línea que ha experimentado un enorme desarrollo en los últimos años» (p. 42). Los autores afirman que los estereotipos de género parecen jugar un papel importante en la percepción que tienen hombres y mujeres del liderazgo transformacional. Al evaluar si había diferencias en el estilo atribuido, encontraron que para las mujeres el liderazgo transformacional está muy asociado con la eficacia percibida de la unidad y muy poco con la satisfacción de los subordinados, mientras que para los directivos varones sucede lo contrario. Otro dato interesante del estudio es que «las mujeres tienden a ejercer en mayor medida el liderazgo transformacional en los niveles más bajos de la organización mientras que con los hombres sucede lo contrario» (p. 51). Por su parte, Medina-Vicent (2015) plantea que las características y los valores propios del liderazgo transformacional se identifican más cercanamente con los rasgos asociados al liderazgo femenino.

Liderazgo militar y género

Eagly, Karau, & Makhijani (1995) adelantaron un metaanálisis de estudios sobre efectividad en el liderazgo y género en distintos tipos de organizaciones, encontrando que el ámbito militar es particularmente distinto en cuanto a la diferencia de resultados en donde se favorece a los hombres. Estudios como el de García y López (2006), realizados en organizaciones militares, confirman que el éxito en el liderazgo suele depender de su conformación bajo un modelo masculino (Boldry, Wood & Kashy, 2001; Lupano, Castro y Casullo, 2008), y de acuerdo

con la percepción de los seguidores. Es por ello que Lupano, Castro y Casullo (2008) señalan que «la esencia del liderazgo reside más en el seguidor que en las características individuales del propio líder» (pp. 199- 200), en tanto una persona es considerada líder cuando las características percibidas en éste coinciden con sus teorías implícitas de liderazgo. Estas teorías se desarrollan a partir de las experiencias previas de socialización con líderes. Por lo tanto, y de acuerdo con la ya mencionada Teoría de la Congruencia de Rol, la incongruencia en roles de liderazgo en el caso de las mujeres se acentúa en ambientes culturalmente masculinos como las organizaciones militares. En éstas, según los autores, son escasos los referentes femeninos de liderazgo, lo cual puede generar incertidumbres en la formación de Cadetes mujeres en tanto se perpetúa la identificación con modelos masculinos.

Considerando la percepción de las personas que evalúan el desempeño de los líderes, Looney, Robinson y Lucart (2004) plantean la importancia de tener en cuenta el sexo y las actitudes hacia el rol de género de dichos evaluadores, estas últimas con base en la teoría de los esquemas de género de Bem. De acuerdo con esta teoría, la información se procesa conforme a las asociaciones vinculadas al sexo, compuestas por rasgos femeninos y masculinos. En su estudio, llevado a cabo en la Academia Naval de Estados Unidos, encontraron una tendencia a asociar exclusivamente a las mujeres líderes, a características emocionales, reforzando así el estereotipo de género. Sin embargo, dichas características fueron relacionadas por los evaluadores como indicadores de éxito en su desempeño como líderes. En cuanto al sexo del evaluador, las mujeres apoyaron, más que los hombres, la promoción de un líder hombre.

Liderazgo militar femenino

En la actualidad existe un creciente interés por los estudios de género en las Fuerzas Armadas en países latinoamericanos (Firestone & Stewart, 2001; Holm, 1992). Países como Bolivia y Ecuador destacan el aumento significativo de la participación femenina en las Fuerzas como un proceso político que se basa en nociones universales de derechos que corresponden a una modernización y democratización de las Fuerzas Armadas (Zaragocín, 2014). Por su parte en Argentina, desde el año 1997 se han generado procesos de incorporación de mujeres a la esfera militar. Actualmente los debates académicos sobre el lugar de la mujer se han enfocado desde una perspectiva de derechos y la configuración de nuevos valores y estereotipos (Zubieta, Sosa y Beramendi, 2011).

En Colombia, las mujeres pueden desempeñarse actualmente como oficiales o suboficiales en todas las ramas de la Fuerza Pública, y en distintas especialidades.

En enero de 2009 ingresó a la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” la primera promoción mixta, de la cual se graduaron en diciembre de 2011, 48 de las 62 Cadetes, quienes podrán acceder al grado de General en las armas de Logística, Comunicación e Inteligencia (Camacho, 2014). Posteriormente se ha ampliado a otras armas.

La vinculación de las mujeres al Ejército Nacional de Colombia, como oficiales de arma, permite destacar la importancia de la investigación sobre el lugar que desarrolla el liderazgo como eje de formación fundamental para la institución castrense. Sin embargo, a pesar de las políticas y prácticas de igualdad de oportunidades y gestión de la diversidad, la presencia de mujeres es fundamentalmente desafiante en un nivel a la vez cultural y simbólico (Woodward & Winter, 2006).

Metodología

Se utilizó un diseño de tipo cuantitativo-descriptivo, en el que se utiliza información de la base de datos elaborada por Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018) en el marco de un proceso de caracterización realizado con 1,120 estudiantes (Alferces y Cadetes) que corresponde al 80% de la población de la Esmic a través de una encuesta institucional. El diseño y estructuración de las preguntas para este estudio, en particular, fue elaborado por las autoras.

Las categorías de análisis estuvieron enmarcadas bajo los parámetros que presenta el Mefi (Heise, 1998). Esta estructura fue adaptada al contexto militar definiendo sus cuatro niveles de análisis y categorías teóricas (junto al número de preguntas), así:

Macrosistema. Comprende los valores, creencias y representaciones culturales sobre el liderazgo de hombres y mujeres en las Fuerzas Militares. Las categorías teóricas de este nivel corresponden a: «perspectiva de género» (3) y «vinculación de mujeres al Ejército» (5).

Exosistema. Describe los factores estructurales que afectan la legitimación social de los roles de liderazgo en la escuela, la familia, los medios de comunicación, los pares, la justicia y los contextos socioeconómicos en el Ejército Nacional de Colombia. Las categorías para este nivel son: «motivación de vinculación» (2), «principios del liderazgo militar» (2), «capacidades militares» / «responsabilidades en áreas de combate» (5) y «trato discriminatorio» (2).

Microsistema. Incluye las relaciones personales y las experiencias vividas que se dan en el ejercicio del liderazgo en la Esmic. Cubre las categorías de «líderes militares» (2) y «liderazgo asociado al grado» (jerarquía militar) (1).

Endosistema. Contiene el proceso de aprendizaje individual y normalización de roles de liderazgo en la formación de la Esmic. Aborda las categorías de «comportamiento del líder militar» (4), «formación militar» (2) y «currículo con enfoque de género» (1).

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos de los resultados de cada una de las preguntas de interés para el estudio, los cuales se presentan agrupados de acuerdo con las categorías teóricas definidas en cada uno de los niveles del Mefi. Adicionalmente, se ejecutaron ANOVAs, tras considerar como factores las siguientes variables socio-demográficas: el sexo, la edad, el departamento de procedencia, el nivel de formación y el grupo étnico. La mayoría de las diferencias significativas se debieron al sexo y sólo algunas al nivel de formación y a la edad, las cuales se describen en las categorías correspondientes. No se encontraron diferencias debidas al departamento ni al grupo étnico.

Macrosistema

Perspectiva de género

Dentro de los valores, creencias y representaciones culturales sobre el liderazgo de hombres y mujeres en las Fuerzas Militares, los resultados obtenidos de las preguntas dirigidas en la evaluación indican que, entre los Cadetes y Alféreces encuestados, un 35% está en desacuerdo con la idea de que las mujeres militares ejerzan el liderazgo de la misma forma que los hombres, si bien un 26% está de acuerdo. En este aspecto se evidenció una diferencia significativa entre hombres y mujeres, como se puede observar en la figura 1, de manera que el mayor desacuerdo sobre el tema se presenta en la opinión ofrecida por parte de los hombres.

De otro lado, un porcentaje mayoritario similar (37,1%) también está en desacuerdo con que las mujeres deban imitar la forma de liderar ejercida por los hombres. Sin embargo, más del 38% está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que así sea. En la figura 2 se puede apreciar la diferencia que al respecto se presentó entre las respuestas de hombres y mujeres, siendo un porcentaje mayor para estas últimas, al estar en desacuerdo con esta concepción.

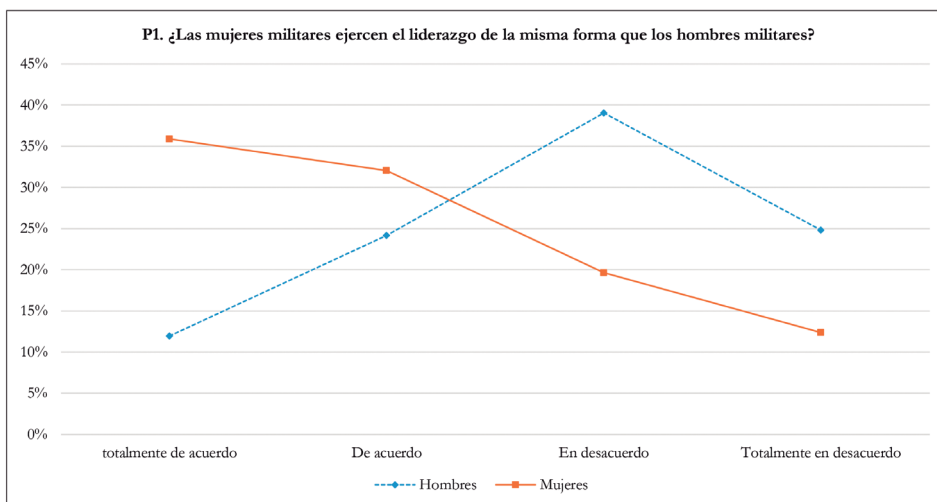


Figura 1. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 1 sobre perspectiva de género en liderazgo militar
Fuente: elaboración propia

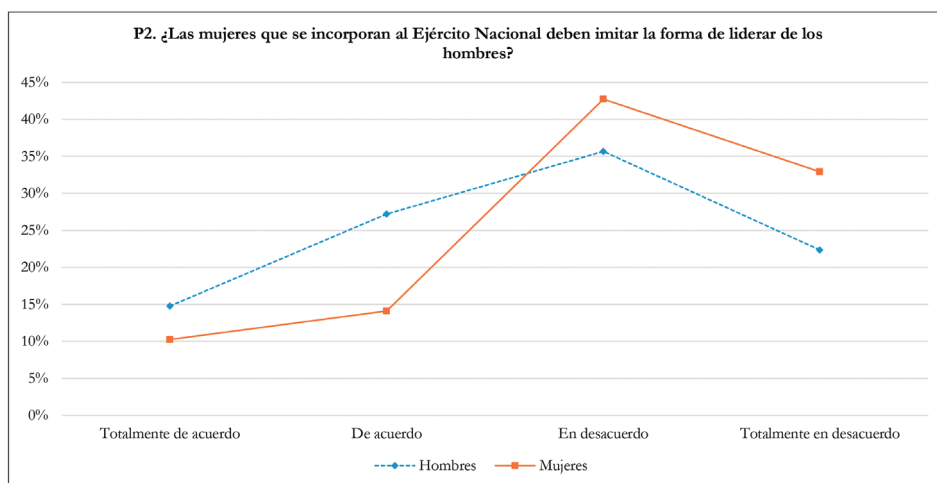


Figura 2. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 2 sobre perspectiva de género en liderazgo militar
Fuente: elaboración propia

Un poco más del 50% considera que las características del liderazgo militar se desarrollan más en los hombres que en las mujeres y un 28,7% opina que se desarrolla por igual en hombres y mujeres. Como se observa en la figura 3, estos resultados también varían cuando se analizan en cada sexo por separado, pues el

50,9% de las mujeres opina que se desarrolla igual, mientras que solo el 22,8% de los hombres comparte esta opinión.

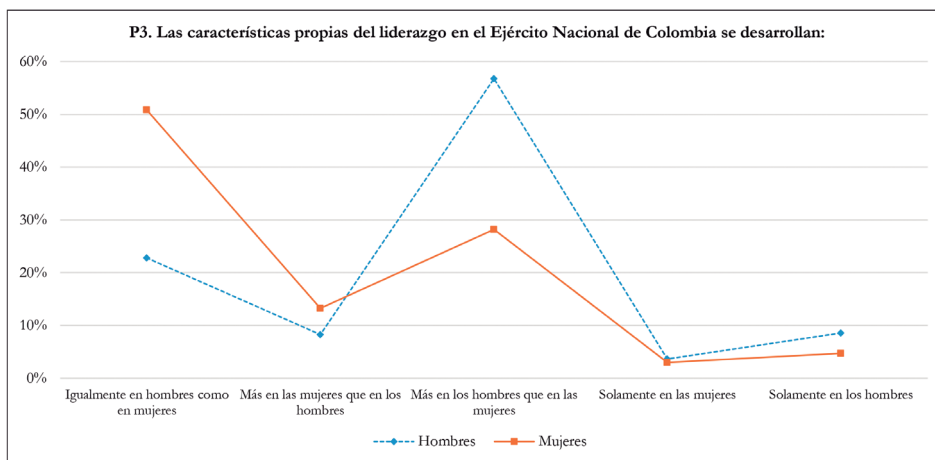


Figura 3. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 3 sobre perspectiva de género.
Fuente: elaboración propia

Vinculación de mujeres al Ejército

El 45,4% considera que la inclusión de las mujeres al Ejército obedece a una evolución institucional, y sólo el 12,6% opina que se debe a una necesidad estratégica. Por otra parte, más del 60% de los Cadetes considera que la integración de oficiales mujeres tiene un impacto negativo o muy negativo en las armas, especialidades o unidades que tradicionalmente han sido conformadas por hombres. El 16% considera que no tiene impacto y un 20% que el impacto es positivo o muy positivo. Sin embargo, en este aspecto se encontró una diferencia significativa entre la opinión de los hombres y de las mujeres. En efecto, mientras el impacto negativo y muy negativo fue escogido por el 70% de los primeros, sólo el 40,1% de las mujeres considera que es así (Ver figura 4).

El 76,5 % de los Cadetes considera que sí hay armas en las cuales las mujeres no deben hacer curso. Sin embargo, al analizar las respuestas por sexo, se encuentra que el 82,6% de los hombres son de este parecer, frente a un 53,4 de las mujeres (Ver figura 5). Quienes así respondieron, señalaron la artillería (32,2%) y la infantería (40,4%) como las principales armas que las mujeres no deberían manipular. Las únicas armas en las que se considera que sí podría haber participación de las mujeres son comunicaciones, ingenieros, inteligencia y logística.

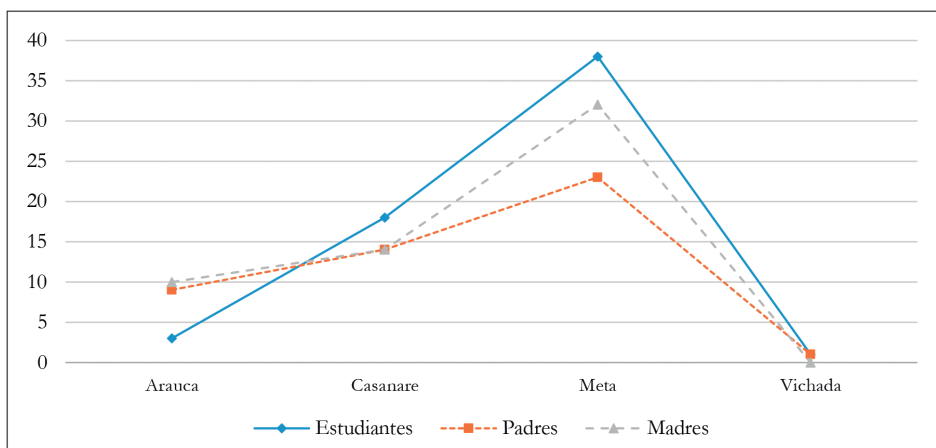


Figura 4. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 2 sobre vinculación de mujeres al Ejército
Fuente: elaboración propia

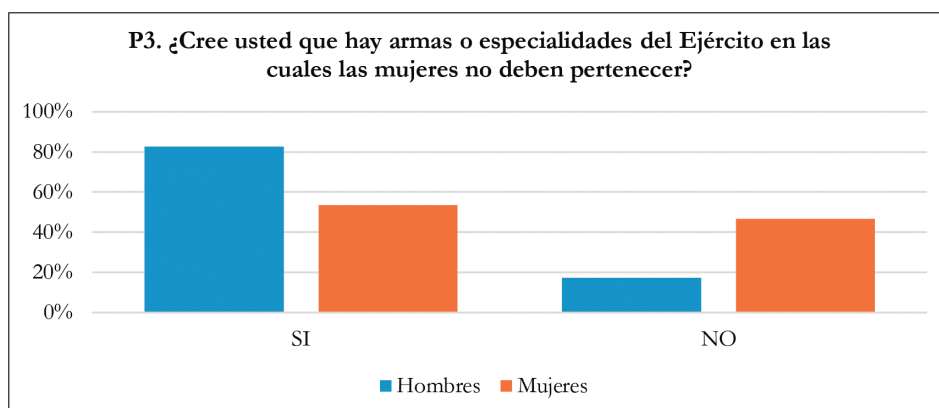


Figura 5. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 3 sobre vinculación de mujeres al Ejército
Fuente: elaboración propia

Finalmente, al preguntar a los Cadetes acerca de la frecuencia con que las mujeres que pertenecen al Ejército son reconocidas por sus logros, la mayoría (47%) considera que a menudo se presenta este reconocimiento, y sólo el 1% opina que nunca se reconocen los logros obtenidos por las mujeres.

Exosistema

Motivación de vinculación

Las principales razones que tienen los Cadetes para ingresar a la Fuerza son la admiración por algún militar conocido (26,6%), el deseo de ayudar en la defensa del Estado social de derecho (24,1%) y el deseo de una vida ordenada y disciplinada (23,1%). Al preguntárseles por la segunda razón, la más frecuentemente escogida es el deseo de una vida ordenada y disciplinada (21,7%), seguida del deseo de un trabajo estable (18,7%).

Principios del liderazgo militar

Para la mayoría de los Cadetes (32,9%), ser un ejemplo es el principio más importante del liderazgo militar. Al analizar los datos por sexo, se encuentra una diferencia significativa según el siguiente principio más escogido: mientras para los hombres es tomar decisiones firmes y oportunas (23,5%), para las mujeres es conocer y buscar el bienestar de sus soldados (Ver figura 6).

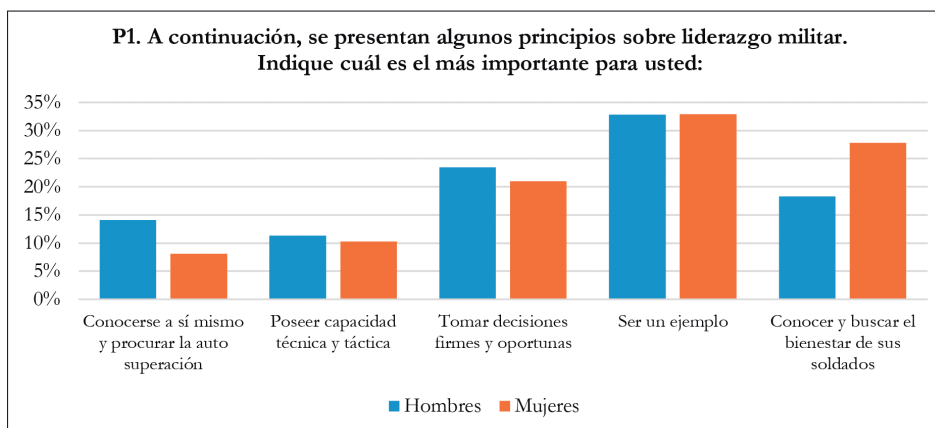


Figura 6. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 1 sobre principios del liderazgo militar. Fuente: elaboración propia

Así mismo, al preguntarles por el segundo principio más importante, el 25,7% de los Cadetes en general y el 26,6% de los hombres, considera que es el de tomar decisiones firmes y oportunas, pero la mayor frecuencia en el caso de las mujeres (30%) es nuevamente la opción de conocer y buscar el bienestar de sus soldados (Ver figura 7).

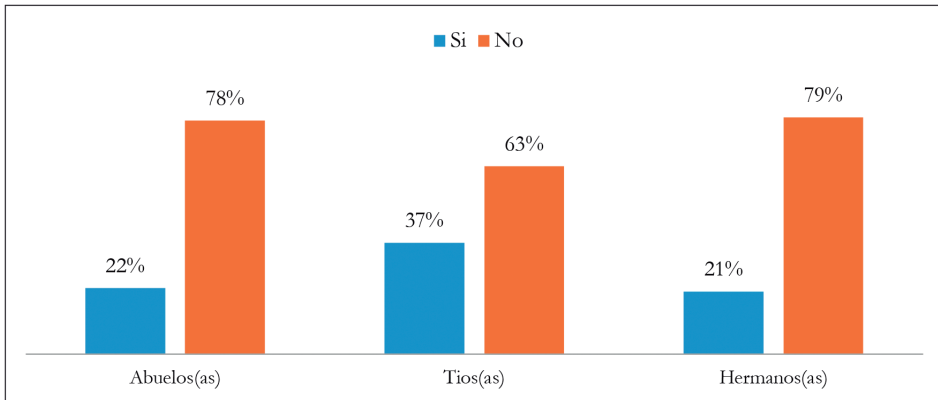


Figura 7. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 2 sobre principios del liderazgo militar. Fuente: elaboración propia

Capacidades militares / Responsabilidades en áreas de combate

El 39,3% está en desacuerdo con que las mujeres no cuenten con las capacidades necesarias para desarrollar operaciones, mientras que el 23,9% está de acuerdo. No obstante, si bien el acuerdo y total acuerdo alcanza el 37% en el caso de los hombres, solo representa el 15% en el caso de las mujeres, como se observa en la figura 8.

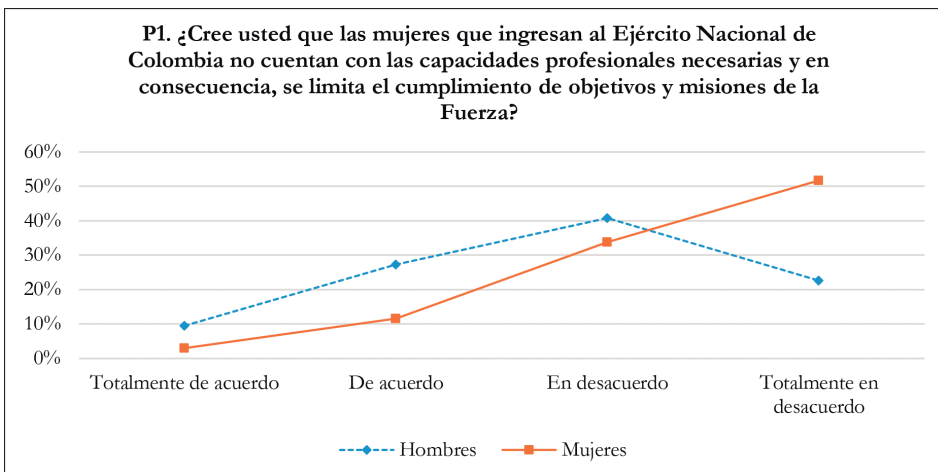


Figura 8. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 1 sobre capacidades militares / Responsabilidades en áreas de combate. Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el porcentaje de Cadetes que está de acuerdo (27%) y en desacuerdo (31%) con que la condición de mujer afecte la posibilidad de ascender a puestos de liderazgo dentro del Ejército, es muy cercano. Incluso fueron relativamente cercanos los porcentajes de respuestas extremas (Totalmente de acuerdo=17,6% y totalmente en desacuerdo = 24,1%).

Casi el 60% de los Cadetes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es inadecuado que haya mujeres liderando unidades con responsabilidades tácticas en áreas de combate. En este aspecto hay una diferencia importante al analizar los resultados por sexo, ya que dicho acuerdo corresponde al 64% de los hombres, pero solo al 37% de las mujeres (Ver figura 9). Las principales razones que se indican para esto son las posibles situaciones de abuso por parte de los subordinados (33,3%) y la dificultad para que estos acepten la autoridad de las mujeres (29,3%).

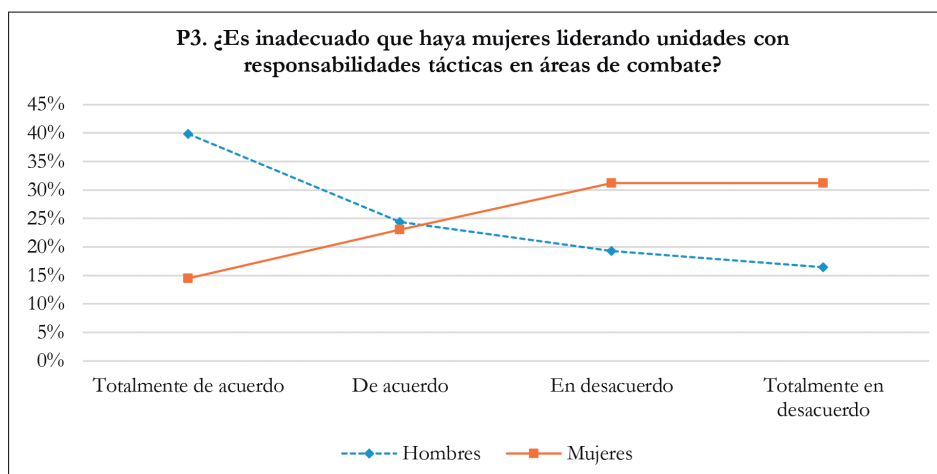


Figura 9. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 3 sobre capacidades militares / Responsabilidades en áreas de combate.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los Cadetes opinan en su mayoría (43,7%), que el Ejército se ha transformado mucho para ajustarse a la incorporación de mujeres en la carrera militar. Existe, sin embargo, una diferencia significativa en este porcentaje al analizarse por sexo, ya que el 47% de los hombres, frente al 31,6% de las mujeres, opina que en el Ejército ha cambiado mucho en este sentido. Aunque el 43,6% de las mujeres considera que el Ejército se ha transformado lo necesario a este respecto (Ver figura 10).

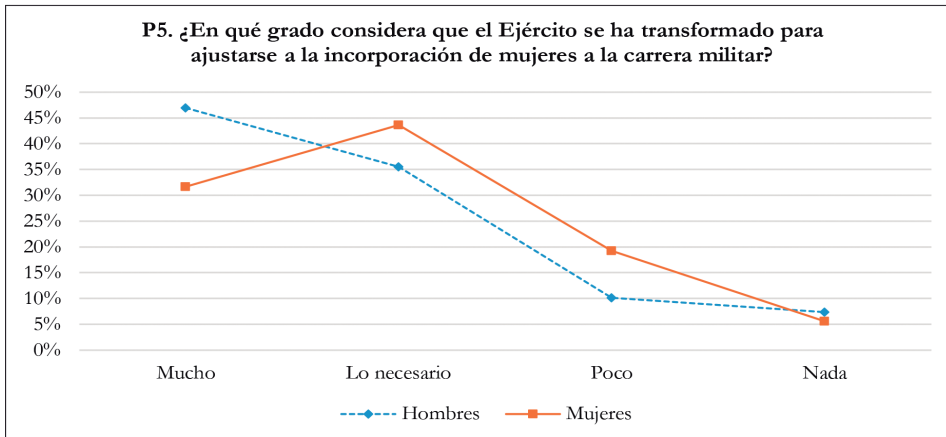


Figura 10. Diferencias por sexo en respuestas a pregunta 5 sobre capacidades militares / Responsabilidades en áreas de combate.
Fuente: elaboración propia

Trato discriminatorio

El 8,8% de los Cadetes considera que muchas veces hay trato discriminatorio entre hombres y mujeres en el Ejército. El 12,5% indica que ocurre a menudo dicho trato, el 25,4% algunas veces, el 37,7% rara vez, y el 15,7% opina que nunca se da trato discriminatorio. Como se puede observar en la figura 11, los niveles académicos 1 y 2 son los que más perciben dicho trato, y los niveles 4 y 6 los que menos lo perciben. Esto guarda cierta correspondencia con el análisis por edades, en el que los Cadetes de 18 años o menos perciben significativamente más la discriminación que los mayores de 20 años.

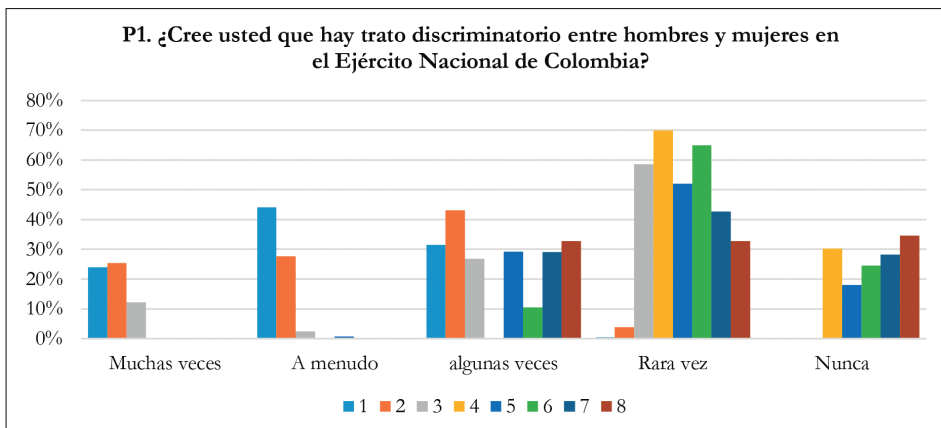


Figura 11. Respuestas por nivel académico en la ESMIC (niveles 1 al 8) a la pregunta 1 sobre trato discriminatorio
Fuente: elaboración propia

Microsistema

Líderes militares

Casi el 60% de los Cadetes considera a algunos de sus superiores como líderes, sólo el 7,6% considera que todos sus superiores son líderes, y cerca del 3% considera que ninguno de sus superiores es líder. La tendencia mayoritaria se presenta en los niveles 1, 2, 5 y 6. La forma de motivar es la principal característica (32,9%) por la que los Cadetes consideran líderes a sus superiores. Los demás porcentajes se distribuyen de manera pareja (18-19%) entre las otras características (carácter, autoridad y humildad), con excepción del compromiso social, el cual fue la principal característica solamente para el 7,5% de los Cadetes (Ver figura 12).

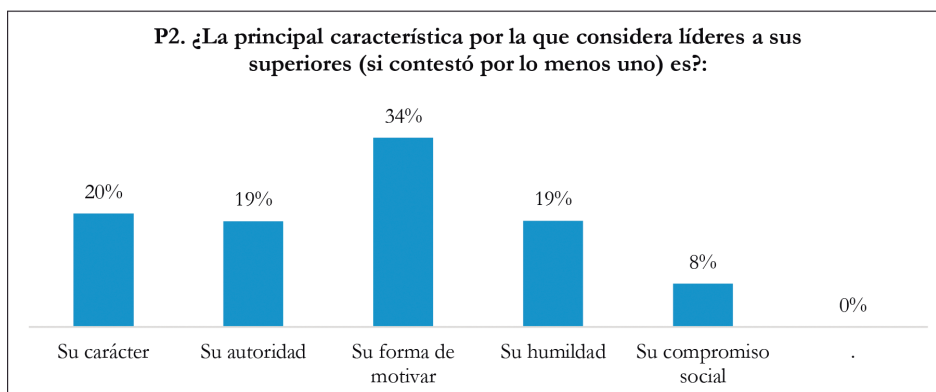


Figura 12. Porcentaje de respuestas a la pregunta 2 sobre líderes militares

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los compañeros, casi el 73% considera líder a algunos de ellos, y un 3% los considera a todos como líderes. Además, para casi la mitad de los Cadetes que respondieron el cuestionario (48,8%), juzga que se reconoce más a los hombres que a las mujeres como líderes dentro de la Esmic. El 14,6% opina que solamente los hombres son considerados líderes, y el 24,7% considera que ambos sexos son considerados líderes por igual.

Liderazgo asociado al grado (Jerarquía militar)

Cerca del 60% de los Cadetes está en desacuerdo y total desacuerdo con la idea de que, a mayor grado, un superior es mejor líder. Aquí se encuentran algunas diferencias significativas, de acuerdo con el nivel de los Cadetes, siendo los niveles 1, 2 y 6, los que estarían más de acuerdo con esta concepción.

Endosistema

Comportamiento del líder militar

Al preguntarle a los Cadetes por la importancia que, de acuerdo con su formación, tienen algunos comportamientos de un líder militar, se consideró muy importante imponer instrucciones claras para el 83%, no dejarse presionar frente a una decisión tomada para el 48,9%, y delegar la responsabilidad, pero sabiendo que es el jefe quien responde ante los superiores. Esto último también es muy importante para el 45% de los Cadetes. Para el caso de reaccionar según conveniencia institucional, el mayor porcentaje (45%) opinó que era importante.

Formación militar

En su mayoría, el 44% de los Cadetes consideran que la formación académica brinda los elementos necesarios para ejercer el liderazgo militar. El 24,8% está totalmente de acuerdo, mientras que un poco más del 30% está en desacuerdo o total desacuerdo. Para el caso de la formación práctica, un 41,2% está totalmente de acuerdo en que ésta brinda los elementos necesarios para ejercer el liderazgo militar y un poco más del 20% está en desacuerdo o total desacuerdo.

Currículo con enfoque de género

Finalmente, la mayor parte de los Cadetes que respondieron el cuestionario (37,8%) considera que es poco lo que la formación en la ESMIC incluye en cuanto a características femeninas para el éxito del liderazgo militar. Para el 26,4% es suficiente, el 12,8% indica que es mucho lo que incluye y para el 23% nada se incluye al respecto.

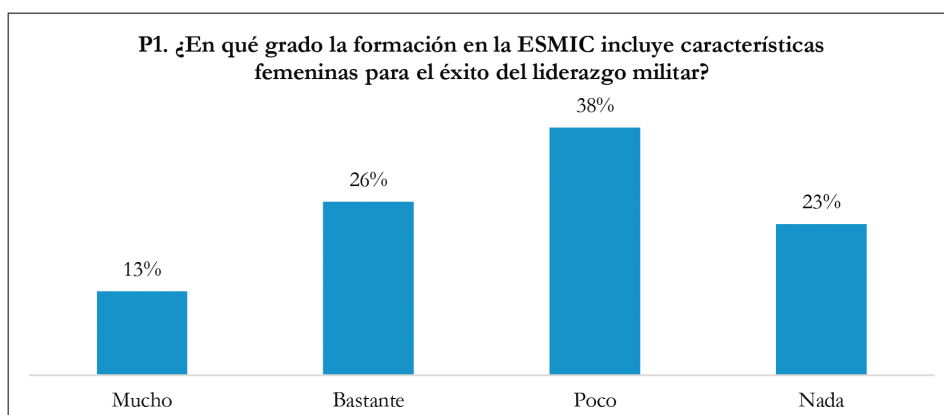


Figura 13. Porcentaje de respuestas a la pregunta 1 sobre currículo con enfoque de género.
Fuente: elaboración propia

Discusión

En este capítulo se presentaron los resultados de una caracterización sobre el liderazgo militar desde una perspectiva de género, de acuerdo con las respuestas de los y las Cadetes de la Esmic a preguntas relativas sobre el tema, agrupadas en una serie de categorías teóricas y analizadas de acuerdo con los niveles del Mefi, acogido y ajustado para el contexto militar.

De esta manera, pudo evidenciarse con respecto a los valores, creencias y representaciones culturales sobre el liderazgo de hombres y mujeres en las Fuerzas Militares (al constituir para este estudio el macrosistema) que el sexo es la única variable diferenciadora de varias de las respuestas en las distintas categorías teóricas que lo conforman. Particularmente, en cuanto a la perspectiva de género, fue claro que, para un mayor porcentaje de mujeres, el liderazgo militar es ejercido de la misma forma por hombres que por mujeres y que las características propias del liderazgo militar se desarrollan por igual en ambos sexos. Sin embargo, también un mayor porcentaje de mujeres, respecto al porcentaje de hombres, está en desacuerdo con que las mujeres deban imitar la forma de liderar de los hombres. Estos resultados aparentemente contradictorios conllevan a tomar en cuenta que el sistema de género es una construcción social y simbólica, erigida en diferentes niveles de comprensión, y cuya perspectiva, tal como la define Miranda (2012), «apunta hacia la distinción entre la diferencia sexual y los roles sociales que se construyen a partir de dicha diferencia. Su principal objetivo es la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre varón y mujer, sin homogeneizarlos» (p. 346-347). Así, la diferencia en las respuestas pareciera mostrar una igualdad en el ejercicio del liderazgo, sin que ello implique imitar la forma en que tradicionalmente se ha ejercido, lo cual abriría un espacio para el liderazgo femenino en el ámbito militar.

La vinculación de mujeres ha sido uno de los hechos claves para el Ejército Nacional de Colombia, en su búsqueda de modernización y adaptación a las exigencias sociales, culturales, históricas, económicas y políticas de Colombia en el siglo XXI (Camacho, 2014). Tal cosa se confirma en la percepción de los Cadetes de la Esmic, quienes en su mayoría consideran que la evolución institucional es la principal razón para la inclusión de las mujeres. No obstante, como también lo señala esta autora, se han experimentado contradicciones y limitaciones en este proceso de incorporación, debido a las connotaciones referentes a los conceptos de igualdad y diferencia abordados, al momento de hablar de la participación de las mujeres en las Fuerzas Armadas. Este último aspecto queda en evidencia, a partir del porcentaje mayoritario de Cadetes hombres que percibe que la vinculación de

oficiales mujeres a especialidades que tradicionalmente han sido desempeñadas por hombres, tiene un impacto muy negativo, sin desconocer que cierto porcentaje de mujeres también opina de la misma manera.

La mayor resistencia por parte de los hombres a que las mujeres pertenezcan a algunas armas o especialidades del Ejército puede responder, tal como lo expresa Camacho (2014), a las tensiones generadas por la llegada de las Cadetes a un entorno que, aunque las acogió, no estaba acostumbrado a su presencia y, por consiguiente, tiene que reorganizar su principal paradigma como creadora de oficiales del Ejército Nacional de Colombia. Es decir, al ser una institución conformada por cuerpos guerreros que han sido configurados como máquinas para desempeñarse eficazmente en las áreas de seguridad y defensa de la nación, y de acuerdo con las necesidades particulares para tal fin. Sin embargo, es de destacar que la mayoría de los Cadetes considere que con frecuencia son reconocidos los logros de las mujeres en el Ejército.

Pasando al siguiente nivel de análisis, el exosistema, se encontró que las principales razones escogidas por los Cadetes para vincularse al Ejército dan cuenta de una inclinación importante hacia la motivación intrínseca. Ajello (2003) señala que la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. La motivación extrínseca, por su parte, obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. La perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca (Santrock, 2002). Esta motivación incluye incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos. Opciones correspondientes a factores externos como la tradición familiar y la búsqueda de prestigio social, estuvieron entre las menos escogidas. Solamente el deseo de un trabajo estable, que también podría considerarse como un factor externo, estuvo entre los más seleccionados por los Cadetes.

Las perspectivas humanista y cognitiva, por su parte, enfatizan la importancia de la motivación intrínseca en el logro. La motivación intrínseca se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Tal como se indicó, la admiración por algún militar conocido, el deseo de ayudar en la defensa del Estado social de derecho y el deseo de una vida ordenada y disciplinada, representan las razones más escogidas por los Cadetes para justificar su pertenencia al Ejército. Asimismo, dichas razones corresponderían con este tipo de motivación. Tal resultado es de gran relevancia, en tanto la efectividad del liderazgo se encuentra asociada principalmente a este tipo de motivación, cuyas recompensas

dependen más del propio individuo, como el logro de metas, el autoreconocimiento y el crecimiento individual, generando así mayor satisfacción personal. Los individuos motivados de manera intrínseca se caracterizan por su dinamismo, activación interna y autodeterminación frente al entorno (Barberá, 2002), elementos fundamentales para el ejercicio del liderazgo.

Los principios del liderazgo militar constituyen otro de los factores estructurales en la legitimación de los roles asumidos por un líder. En este sentido, se seleccionaron cinco de los once principios planteados en el *Texto Guía de Estudio de Liderazgo militar* (2005) para ser escogidos por los Cadetes, según su importancia. Ser un ejemplo para los subordinados se destacó como el principio más importante, lo cual guarda estrecha relación con la razón más escogida para considerar a los superiores como líderes, a saber, la forma de motivar. Hemos indicado al comienzo que, bajo los criterios señalados por el Cedoe (2016), motivar a través del ejemplo es un rasgo característico del liderazgo militar. En este aspecto hubo una diferencia por sexo muy interesante. El segundo principio más importante para las mujeres es conocer y buscar el bienestar de sus soldados, mientras que para los hombres es tomar decisiones firmes y oportunas. Este resultado coincide con otros encontrados por las autoras³, en los que mujeres oficiales reconocen una mayor tendencia hacia la búsqueda del bienestar de los soldados, a través de la escucha y preocupación por sus necesidades, tendencia reconocida también por los mismos soldados, diferenciándolas de sus comandantes hombres. Por estas características de tipo social, es que el liderazgo femenino tiende a asociarse con el liderazgo transformacional (Medina-Vicent, 2015), el cual, a su vez, se relaciona con aspectos fundamentales del liderazgo militar (Parada, 2015), como se enfatizó también al comienzo de este capítulo.

Las diferencias por sexo también se evidenciaron en la evaluación que hacen los Cadetes de las capacidades de las mujeres para hacer parte del Ejército. Aunque fue muy similar el porcentaje de hombres y mujeres que estuvieron en desacuerdo con la idea de que ellas no cuentan con tales capacidades, significativamente más porcentaje de hombres que de mujeres fueron quienes sí estuvieron de acuerdo. Además, un poco más de la mitad de las mujeres estuvo en total desacuerdo frente a solo un 23% de los hombres. Lo mismo sucede con la opinión de los Cadetes frente al rol de las mujeres como líderes de unidades en áreas de combate. En efecto, son mayoritariamente los hombres quienes consideran inadecuado dicho rol, aduciendo el posible abuso y la dificultad para aceptar la autoridad de las mujeres, por parte

3 Como parte del proyecto de investigación del que surgió este capítulo, se realizaron también entrevistas a oficiales del Ejército, cuyos resultados se publicarán próximamente en un artículo científico.

de los subordinados. Al respecto, los otros resultados de investigación mencionados anteriormente contradicen esta opinión, en tanto las oficiales refieren el respeto y obediencia que, en general, han recibido por parte de los soldados a su cargo.

Es así que, a pesar de que los Cadetes hombres perciban en mayor medida que el Ejército se ha transformado mucho para ajustarse a la incorporación de mujeres a la carrera militar, estos resultados reflejan cómo la percepción sobre las capacidades y responsabilidades militares es un factor que afecta la legitimación social del rol del liderazgo, en tanto, como lo señala Hernández, «la condición de género mediatiza (...) las posibilidades de acción y las prácticas cotidianas» (2006, p. 3). El desafío cultural y simbólico que representa la presencia de las mujeres (Woodward & Winter, 2006), las actitudes hacia la mujer, la integración de la mujer en la profesión militar, las oportunidades que tienen en las academias militares, los problemas de relación con el sexo dominante y la ausencia de estándares de evaluación específicos por género (Cronin, 2003; Firestone & Stewart, 2001; Holm, 1992; Shields, 1991) conllevan la posibilidad de trato discriminatorio. En el caso de los Cadetes de la Esmic, la probabilidad de que se presenten estos aspectos es baja, aunque un poco más del 20% de los Cadetes de los primeros niveles considera que muchas veces se presenta trato discriminatorio, por lo cual sería importante revisar con mayor profundidad las prácticas que están llevando a estas opiniones de una parte de la población de estudiantes.

En cuanto a las relaciones personales y las experiencias cotidianas que se presentan en el ejercicio del liderazgo en la Esmic, y que se analizan como el microsistema, se destaca el reconocimiento que la mayoría de los Cadetes hace de algunos de sus superiores como líderes, siendo el mismo porcentaje de Cadetes (60) que está en desacuerdo con que el grado tenga alguna correspondencia con el liderazgo. Estos resultados indican que estos Cadetes coinciden con los planteamientos de Parada (2015) y Torres (2012) relativos a la diferencia entre el mando dado por el grado y el liderazgo, el cual se reconoce sobre todo por la forma de motivar, como ya ha sido señalado. Los compañeros Cadetes también se perciben en algunos casos como líderes, con lo cual se evidencia desde la formación el cumplimiento de este pilar fundamental en el proceso educativo del profesional en Ciencias Militares. Este propósito incluso se plantea en la misión del programa (Esmic, 2016). Sin embargo, para casi la mitad de los Cadetes, se reconoce más a los hombres que a las mujeres como líderes, lo que podría indicar atribuciones por incongruencia de rol, como las encontradas en estudios previos (Boldry, Wood & Kashy, 2001; García y López, 2006; Lupano, Castro y Casullo, 2008).

En lo tocante al proceso de aprendizaje y normalización de roles de liderazgo en la formación (endosistema), el Manual de liderazgo (2005) resalta que la formación militar académica debe estar fundamentada en los diferentes campos del conocimiento entre otros: el humanístico, científico, investigativo, profesional, administrativo, jurídico y político-social, con el fin de desarrollar las habilidades para planear, analizar, dirigir, criticar y evaluar las situaciones que su profesión le demande. Por su parte, la formación militar práctica, debe estar fundamentada en las áreas: técnica, táctica, física, psicológica y moral, administrativa y logística, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para el cumplimiento de su misión. En este sentido los Cadetes, en su mayoría, consideran que, si bien la formación académica brinda los elementos necesarios para ejercer el liderazgo militar, son un mayor porcentaje los que opinan que estos elementos los provee la formación práctica.

Finalmente, toda la discusión en torno a la perspectiva de género en el liderazgo militar conduce al planteamiento de características femeninas para el éxito en este aspecto dentro de la formación. Para los Cadetes, la inclusión de estas características en el currículo varía de ser mucha a ser ninguna, siendo para la mayoría poco lo que se incluyen. Al respecto, es fundamental tener en cuenta que, para las Fuerzas Militares, el currículo responde a:

la construcción cultural y social colectiva de los actores educativos y académicos que interactúan en diferentes ambientes formativos dándole sentido a la educación militar, a través de la organización de una serie de prácticas educativas y ayudando a la consolidación del proyecto de vida de los militares (Lineamientos curriculares SEFA, 2010, p. 9).

En este sentido, el enfoque curricular del programa en Ciencias Militares se encuentra dentro de varias perspectivas teóricas y explícitamente dentro de las que propone Posner (1998). Ello hace que la propuesta de enfoque curricular para el contexto de estudio sea de carácter integrador, reconociendo elementos del enfoque cognitivo-conductual y del aprendizaje basado en competencias. Sin embargo, es importante considerar también que desde la perspectiva de género se ha identificado la ideología que transmiten los espacios educativos y se ha comprendido cómo se construyen los procesos y discursos en la sala de clases (Cazden, 1991). Semejante enfoque ha revelado que los programas educativos no satisfacen necesidades específicas diferenciadas por género y, como consecuencia, el sistema educacional reproduce y refuerza las desigualdades entre los géneros. Se reporta que programas de estudio, métodos de enseñanza, contenidos, textos y materiales educativos privilegian los valores androcéntricos y no cuestionan el rol asignado

a mujeres y hombres tanto en el pasado como en el presente (Arcos et al., 2006; Araneda, Guerra y Rodríguez, 1997; Figueroa, 2001).

Conclusión

La caracterización realizada en este estudio es un primer acercamiento al tema del ejercicio y la formación en liderazgo militar para los Cadetes de la Esmic, desde una perspectiva de género. Es preciso profundizar en la realidad de estos aspectos con el fin de plantear lineamientos estratégicos para los procesos de formación de manera que, en las condiciones actuales en las que existen diferencias de género en la carrera militar como profesión, sea una realidad la misión de «Formar integralmente a los futuros oficiales del Ejército como líderes comandantes de pelotón, con sólidas competencias profesionales, investigativas y socio humanísticas» (Esmic, 2016). Lo anterior, considerando, como lo hace Medina-Vicent (2015), que «en la medida en que avancemos hacia sociedades igualitarias en la educación y socialización, se irán abandonando los roles de género tradicionales, lo que permitirá hablar de modelos de liderazgo desvinculados del sexo/género» (p. 191). Mientras tanto, el planteamiento de dichos lineamientos deberá contemplar la transversalización de la perspectiva de género, es decir, la valoración de «las implicaciones que tiene para los hombres y las mujeres cualquier acción que se planifique, ya sea que se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles» (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas [Ecosoc], 1997), y también deberá tener en cuenta que «lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el tiempo» (OMS, 2015).

Bibliografía

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En: C. Pontecorvo (coord.) *Manual de psicología de la educación*. (pp. 251-271). Editorial Popular.
- Araneda, P, I. Guerra, M. y Rodríguez (1997). *Lo femenino visible*. Publicado por Ministerio de Educación, Corporación de Promoción Universitaria, Servicio Nacional de la Mujer, Santiago de Chile.
- Arcos, E., I. Molina, E. Fecci et al. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios Pedagógicos*, 32, 33-47.
- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en Psicología de la Motivación. *REME*, 5 (10).
- Boldry, J., Wood, W. & Kashy, D. (2001). Gender Stereotypes and the Evaluation of Men and Women in Military Training. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 689-705

- Camacho, C. (2014). *Ejército, Feminidades y Géneros Performativos. Las experiencias de ser mujer y militar en la Escuela General de Cadetes General José María Córdova* Tesis de Maestría en Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Doctrina del Ejército (CEDOE) (2016). *MFE 6-22. Liderazgo*. Fuerzas Militares de Colombia.
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas [Ecosoc] (1997). *Definición de la transversalización de la perspectiva de género*. [en línea] Recuperado el 19 de agosto de <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>
- Cronin, S. (2003). Introduction to military psychology. En S. Cronin (ed.), *Military psychology: An introduction* (pp. 1-13). Boston: Pearson.
- Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 39-55.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117(1), 125-145.
- Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova [Esmic] (2005). *Texto Guía de Estudio de Liderazgo Militar*. Documento de trabajo ESMIC.
- Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova [Esmic] (2016). *Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares*.
- Fernandez-Osorio, A., Latorre Rojas, E., & Mayorga Zarta, N. (2018). The 2018 Colombian Military Academy dataset: a sociological study of population. *Revista Científica General José María Córdova*, 16 (23), p. 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.345>
- Figuroa, I. G. (2001). Los procesos educativos como recurso para cuestionar modelos hegemónicos masculinos. *Diálogo y Debate de Cultura Política*, 4 (15-16), 7-32.
- Firestone, J. M. & Stewart, J. B. (2001). Trends in gender and racial equity in retention and promotion of officers. En M. Dansby, J. Stewart & S. Webb (Eds.), *Managing diversity in the military* (pp. 231-256). New Brunswick, NJ: Transaction.
- García, R. y López, E. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: El papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (2), 245-257.
- Heise, L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence against Women*, 4 (3), 262-290.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas*, 13 (1), 1-10.
- Holm, J. (1992). *Women in the military: An unfinished revolution*. Novato, CA: Presidio.
- Kaufmann, A. (1996). Tercer milenio y liderazgo femenino. En Nuño, L. (coord.). *Mujeres: de lo privado a lo público*. (pp. 177-186). Madrid: Tecnos.
- Looney, J., Robinson, Sh., & Lucart, L. (2004). Military Leadership Evaluations Effects of Evaluator Sex, Leader Sex, and Gender Role Attitudes. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 56(2), 104-118.
- Lupano, M., Castro Solano, A. y Casullo, M. (2008). Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar. *Revista De Psicología*, 26(2), 195-218.

- Medina-Vicent, M. (2015). Aproximación al estudio del liderazgo femenino a través del modelo transformacional. *Colecció Humanitats 46 Investigació i gènere a la Universitat Jaume I*. 187-192.
- Ministerio de Defensa Nacional, Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (SEFA), (2010). *Lineamientos Curriculares Fuerzas Armadas*. Imprenta y Publicaciones FFMM.
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-356.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015). *Género* [en línea]. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Parada, G. (2015). *Liderazgo transformacional: un reto en la cultura organizacional del Ejército Colombiano*. Alta Gerencia, Universidad Militar Nueva Granada.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Segunda Edición. Santa Fe de Bogotá: McGraw - Hill Interamericana, S.A.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Shields, S. (1991). El género en la psicología de la emoción: una revisión de investigación selectiva. En: KT Strongman, *International Review of Studies on Emotion*, (pp. 227-245). Nueva York: Wiley & Sons, Inc.
- Torres, A. (2012). Liderazgo militar en el Siglo XXI. Desafío ante una nueva sociedad. *Trabajos de investigación No. 1. Academia de Guerra Naval*. 1- 23.
- Woodward, R. & Winter, P. (2006). Gender and the Limits to Diversity in the Contemporary British Army. *Gender, work and organization*, 13 (1), 45-67.
- Zaragocín, S. (2014). Políticas de inclusión liberal y el paradigma del buen vivir, feminismo hegemónico y multiculturalismo: El caso de las Fuerzas Armadas ecuatorianas y bolivianas. *Antropología Experimental*, 14(5), 61-70.
- Zubieta, E., Sosa, F. y Beramendi, M. (2011). Adaptación Cultural, actitudes hacia el multiculturalismo y ansiedad intergrupal en población militar. *Boletín de Psicología*, 102, 55-69.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

LA MUJER UNIFORMADA EN LA FUERZA PÚBLICA COLOMBIANA: UN ESTUDIO SOBRE SU LIDERAZGO

4

Soraya Husain-Talero¹

Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

Resumen

El presente capítulo analiza el liderazgo de la mujer uniformada en la Fuerza Pública colombiana, conformada por el Ejército Nacional, la Armada Nacional, Fuerza Aérea y la Policía Nacional, con el fin de conocer la manera en la cual lo ha ejercido, junto con los retos y las limitaciones más relevantes. A través de una metodología cualitativa-descriptiva, que incluyó una revisión documental y la realización de entrevistas semi-estructuradas a mujeres uniformadas de diversos grados (desde Subteniente hasta Teniente Coronel) pertenecientes a la Fuerza Pública, se logró indagar sobre su vinculación a la Fuerza Pública en términos históricos. También se abordaron las implicaciones de esto en términos de la organización, sus experiencias como líderes a lo largo de su carrera, teniendo en cuenta la misión y visión de cada una de las fuerzas, junto con algunas propuestas que permitirán fortalecer el liderazgo femenino en la Fuerza Pública. La idea es poder contar con una mayor igualdad entre hombres y mujeres en el campo militar.

Palabras clave: liderazgo femenino, Fuerza Pública, igualdad, organizaciones

Introducción

El estudio del liderazgo inició hace décadas desde diversas áreas del conocimiento, incluyendo la administración, la ciencia política, la psicología, la sociología, la educación, entre otras. Su importancia radica en ser un concepto fundamental

¹ PhD en Antropología (Universidad de los Andes); Magister en Antropología (Universidad de los Andes); Magister en Métodos de Investigación Social (City University, Londres Inglaterra); Pregrado en Administración de Empresas y Biociencias Humanas (Surrey University, Inglaterra). Coordinadora de Investigación del Área de Posgrados Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova. <https://orcid.org/0000-0002-7524-8786> - Contacto: soraya.husain.talero@gmail.com

para entender el comportamiento, la cohesión y los resultados obtenidos por un grupo u organización (Bass y Bass, 2008). Así, Gutiérrez Pulido (2014), concibe el liderazgo como la capacidad que tiene una persona «de conseguir resultados sostenibles en el tiempo, en una organización, a partir de la definición del rumbo, retos, estrategias y el aseguramiento de su ejecución» (Gutiérrez Pulido, 2014, p. 54). Según Navarro-Corona (2016), la investigación sobre el liderazgo se puede dividir en tres enfoques específicos, a saber: 1) el de los rasgos personales de la persona, siendo el liderazgo una característica innata del sujeto, en donde confluyen aspectos como la personalidad, las motivaciones, sus valores y competencias; 2) el de las conductas, donde se analiza la eficiencia y el desarrollo de las funciones, el manejo del tiempo, la resolución de problemas, entre otras (Yukl, 2002); 3) y el de las relaciones en donde el liderazgo se concibe como un fenómeno social que incluye elementos contextuales tales como las características de la organización, las jerarquías internas, los deseos y las necesidades de los líderes y los seguidores, junto con las prácticas socio-culturales (Burns, 1978).

Por lo tanto, la investigación sobre el liderazgo se considera relevante para cualquier tipo de organizaciones, incluyendo, en el caso específico de este capítulo, las instituciones de la Fuerza Pública, conformadas por Ejército Nacional, la Armada Nacional, la Fuerza Aérea y la Policía Nacional. Todas en conjunto forman hombres y mujeres para enfrentar diversos retos propios de la Fuerza, donde el liderazgo se considera como una habilidad primordial. La formación en liderazgo se realiza en las diversas escuelas de formación, dado que se considera que el liderazgo es una habilidad que se puede desarrollar a partir de la praxis, junto con muchas otras habilidades que son necesarias para desempeñarse como soldados y profesionales de las armas, tales como la integridad, el respeto, la justicia y el conocimiento propio de la disciplina. En la actualidad, se estima que hay aproximadamente 430.000 uniformados en la Fuerza Pública, incluyendo 174.256 en la Policía nacional (Datos Abiertos, 2018), 29.000 en la Armada Nacional, 205.000 en el Ejército nacional y 7.000 miembros en la Fuerza Aérea (Revista Semana, 2018, p.18).

En relación con la vinculación de las mujeres a la Fuerza Pública, se evidencia que es de carácter relativamente reciente y se ha desarrollado de diferentes maneras en cada una de las fuerzas, a la luz de algunos hitos históricos importantes. Por ejemplo, en el Ejército, las mujeres se vincularon por primera vez en el año 1976, en la Policía inicialmente en 1953 (como tenientes honorarias) y luego a partir de 1977, en la Armada a partir de 1984 y en la infantería de marina en 1997, en la Fuerza Aérea desde 1979 y como oficiales desde 1995. Según Echeverría (1994),

la inclusión de las mujeres en la Fuerza Pública responde a cuatro dimensiones: política, que influye en el reconocimiento de los derechos de la mujer y la igualdad; laboral, que se relaciona con la igualdad con respeto al trabajo; sociológica, que incluye los cambios culturales frente a las funciones y tareas que tiene cada sexo; y militar, dada una mayor profesionalización de la carrera en sí mismo.

No obstante, según el Atlas de la Seguridad y Defensa de Resdal (2016) solo el 3% de las uniformadas colombianas son mujeres. Esta es una cifra muy baja en relación con la cuota de género del 20% que recomiendan las Naciones Unidas, la cual se relaciona no solo a los trabajos administrativos, sino también en el campo de combate y misiones de paz. En consecuencia, dado que la participación de la mujer en la Fuerza Pública es baja, se puede deducir que el nivel de liderazgo femenino también lo es.

De esta manera, el presente capítulo analiza el liderazgo de la mujer uniformada en las cuatro instituciones de Fuerza Pública (Ejército, Armada, Fuerza Aérea y Policía) con el fin de conocer las maneras en las cuales lo han ejercido. Asimismo, se abordan sus retos, y limitaciones, teniendo en cuenta la misión de cada una de las fuerzas junto con sus transiciones dada la actual coyuntura nacional en donde se espera que la Fuerza Pública esté capacitada en competencias para dirimir conflictos en las comunidades. Tal función será posible a partir de mecanismos alternativos de solución para contribuir con el mantenimiento de la convivencia pacífica (Cárdenas y Petro, 2014).

Por lo tanto, en lo que sigue se responderá al siguiente problema general: ¿de qué manera la mujer uniformada de la Fuerza Pública ejerce su liderazgo? Y a su vez se tratará de dar respuesta a las siguientes cuestiones subsidiarias: ¿cómo ha sido la vinculación de las mujeres a la Fuerza Pública en términos históricos?, ¿cuáles son las principales barreras y retos que deben enfrentar en la actualidad?, ¿cómo se podría generar una mayor igualdad de género en estas instituciones de tal manera que el liderazgo femenino adquiera una mayor relevancia?

El estudio analiza el liderazgo desde los tres enfoques propuestos por Navarro-Corona (2016) y se divide en cuatro partes. La primera, contextualiza al lector frente al marco normativo que promueve la igualdad entre hombres y mujeres en las organizaciones, junto con un marco conceptual sobre el liderazgo, el liderazgo femenino y las discusiones académicas más relevantes frente al género, las relaciones de género y su vínculo con el liderazgo. En la segunda parte, se realiza una contextualización frente a la manera como se concibe el liderazgo en las cuatro instituciones de la Fuerza Pública, de acuerdo con su misión. En tercer lugar, se realiza una contextualización histórica frente a la vinculación de la mujer en la Fuerza Pública.

En la cuarta parte se presenta un examen comparativo en donde se analizan una serie de vivencias, cuya descripción surge de las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a las mujeres uniformadas de la Fuerza Pública colombiana. En las entrevistas quedaron plasmadas todas sus experiencias frente al liderazgo, los distintos ámbitos en los cuales se han desempeñado y sus mayores retos, limitaciones y oportunidades. Por último, se mencionan algunas conclusiones frente a la manera como las mujeres de la Fuerza ejercen su liderazgo en la actualidad, así como también se ofrecen algunas propuestas que permitan lograr una mayor igualdad entre hombres y mujeres².

Finalmente, resta decir que la investigación se asienta en tres razones fundamentales: entender la manera en la cual la mujer, a lo largo de la historia colombiana, ha logrado ejercer liderazgo en la Fuerza Pública, derivando así sus aportes y retos a los cuales se ha tenido que enfrentar; encontrar buenas prácticas y lineamientos de mejoramiento para las fuerzas, las cuales deben propender por una igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; y, en definitiva, visibilizar algunos de los principales retos existentes frente al liderazgo femenino en instituciones eminentemente masculinas. De otra parte, a futuro, se espera que los resultados de la investigación puedan servir para construir una línea base con el fin de desarrollar políticas de integración que estén más acordes con las realidades de cada una de las fuerzas mencionadas, y de manera comparativa, con los lineamientos generales para la Fuerza Pública en su conjunto.

El liderazgo militar femenino: aspectos normativos y limitaciones

En la actualidad, el acceso de la mujer a puestos de mando y liderazgo se considera una condición esencial para la práctica de igualdad en las instituciones y, en particular, en los ámbitos militares y policiales, los cuales han sido tradicionalmente masculinos a lo largo de la historia. Esto se relaciona con las diversas normativas y resoluciones que se han emitido a nivel internacional, en las que se incluyen

2 Es importante mencionar que el capítulo presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativo-descriptivo realizada en el año 2018 desde el Área de Posgrados de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. La metodología empleada incluyó un análisis documental, junto con un trabajo de campo el cual involucró la realización de entrevistas semi-estructuradas a mujeres pertenecientes a la Fuerza Pública colombiana. Las participantes fueron seleccionadas mediante un muestreo a conveniencia-estratificado, teniendo en cuenta que la labor que realizan las participantes implica una agenda muy ocupada durante el día. En total, participaron seis mujeres, con un rango de edad de 22 a 50 años, con diversos grados, desde Subteniente a Teniente Coronel. Las entrevistas tardaron en promedio una hora y fueron grabadas, luego de obtener el respectivo consentimiento informado, con el fin de facilitar su análisis.

la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración para la protección de mujeres y niños en emergencias y conflicto armado (ONU, 1974), la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer – Cedaw (ONU, 1979), la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (ONU, 1993), el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1999) y la Resolución 1325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad de la ONU (2000). A nivel nacional, también se han generado avances como por ejemplo la ley 581 de 2000, también conocida como ley de cuotas, la cual se plantea como un avance significativo para generar un cambio en las relaciones de poder. Asimismo, se cuenta en el país con varios marcos legales como la ley 823 de 2003 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres en los espacios público y privado, la ley 1257 de 2008 que busca garantizar una vida libre de violencia para las mujeres, el Decreto 1930 de 2013 por el cual se adopta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación, entre otras. Esto demuestra que el tema de equidad de género ha logrado obtener una mayor relevancia, pero aún falta mucho por hacer dado que, según el índice global de brechas con relación al género (Global Gender Gap Index, World Economic Forum, 2017), el país se encuentra en el puesto treinta y seis (36) en el contexto mundial, y de séptimo en el contexto Latinoamericano.

Con relación al liderazgo, Boyett (2008) considera que ejercerlo implica tener una visión estratégica, tener gusto por las actividades que realiza, tener la capacidad para trabajar en equipo, ser capaz de tomar riesgos, ser creativo y querer experimentar situaciones nuevas, que generan retos a nivel personal y profesional. Así, el liderazgo se puede enmarcar en tres categorías fundamentales, tal como lo indican Eagly, Johannesen y van Engen (2003): el liderazgo transformacional, el transaccional y el *laissez faire*, entendido este último como un tipo de liderazgo más liberal en que el líder tiene un papel pasivo y los trabajadores tienen un mayor poder de decisión.

Según estas categorías, Holm (1992) y Sánchez (2009) encontraron que la mujer tiende a ser más transformacional que su contraparte masculina y, hasta cierto punto, esto se ve acompañado de gran satisfacción y efectividad en el acuerdo con los subordinados tanto masculinos como femeninos. Con relación al componente transaccional los investigadores encontraron que la mujer se centra en el comportamiento de recompensa contingente, por medio del cual da recompensas a aquellos colaboradores que cumplen las metas, teniendo un efecto de índole emocional positivo. A su vez, Barberá y Martínez (2004) se centraron en caracterizar el liderazgo masculino y femenino y mencionan diferencias entre las cuales se encuentran

que el hombre, en su rol de líder, posee una mayor inclinación a dar órdenes y a ser autoritario y la mujer a motivar y educar a las personas para obtener de ellas lo mejor, construyendo un lugar agradable para trabajar, manteniendo la estabilidad emocional, además de la capacidad de tomar decisiones efectivas y oportunas (Cortese, 2005). Estos hallazgos también han sido soportados por diversas investigaciones (Tepper y Percy, 1994, Antonakis et al, 2003, Leong & Fischer, 2011) que han utilizado el cuestionario sobre liderazgo multifactor (MLQ por sus siglas en inglés Multifactor Leadership Questionnaire), desarrollado por Avolio y Bass en 1996, cuyo empleo ha permitido sustentar las anteriores conclusiones aplicadas a diversos contextos.

No obstante, tal como lo indica Eagly et al (2000) el modelo de liderazgo no está completamente ceñido al sexo de la persona que lo ejerce, a pesar de que las expectativas sobre el liderazgo de hombres y mujeres se construye, en la mayoría de los casos, sobre los roles de género. De esta manera, se desarrollan diversos roles, junto con diferentes tipos de liderazgo entre hombre y mujeres. Tales roles están asociados no solo al contexto político, ambiental, cultural y social, sino a las oportunidades a las cuales están expuestos ambos sexos. Por lo tanto, aquellas personas que reciben una mejor formación frente al liderazgo lo ejercerán de una manera más adecuada, en comparación con aquellos que no han tenido ni formación, ni experiencia. En este sentido, el liderazgo se puede concebir como un ejercicio de poder, el cual se ejerce como una forma de relacionarse con los otros por medio del juego de las influencias tanto a nivel personal, como social (Scott, 1996).

Algunas investigaciones como las desarrolladas por Boldry, Wood & Kashy, (2001) han demostrado que, en organizaciones militares y policiales, tanto en mujeres como en hombres, se percibe que estos últimos muestran mejores habilidades para liderar y que existe una “gramática masculina del liderazgo” (Lavié, 2009). Esto genera sesgos frente a la elección de mujeres para cargos de autoridad, limitantes como el “techo de cristal”, caracterizado por la imposibilidad de ascender a cargos de mayor responsabilidad y autoridad dentro de la Fuerza Pública, junto con constantes limitaciones y barreras, puesto que las mujeres parecieran verse obligadas a decidir entre su carrera o su labor como madres y/o esposas. Esto también se relaciona con la barrera maternal, en la cual se le niega el ascenso a la mujer dada su condición de madre, el “piso resbaloso” el cual genera mayores retos para que la mujer ascienda, haciéndola más propensa a cometer errores, o el sexismo ambivalente en donde se favorece por ejemplo a las mujeres con ciertos rasgos, y se discrimina a aquellas que no tienen esos rasgos, bien sea físicos, intelectuales, psicológicos, entre otros. Esto demuestra, que, sin duda, existen limitaciones en

el ejercicio del liderazgo y limitaciones frente a la actividad de liderar las cuales provienen de factores internos y externos.

Con relación a las limitaciones que enfrentan las mujeres en términos de ejercer su liderazgo, Sánchez (2009) menciona que existen dos tipos principales: las barreras externas o contextuales dentro de las cuales se encuentra una discriminación directa u hostigamiento debido al sexo, falta de apoyo por parte de otros miembros de la organización y carencia de modelos femeninos de liderazgo. Y las barreras culturales que surgen por las expectativas sobre diferentes niveles de eficacia y capacidad intelectual, ligadas a estereotipos de género principalmente. Por su parte, Catalyst (2004) y Cárdenas de Santamaría et al (2010), concluyen que las ocho barreras más evidentes para que las mujeres alcancen cargos directivos son las siguientes: 1) mantener el balance entre vida personal y familiar. 2) desarrollar sus habilidades para alcanzar niveles superiores 3) hacer valer su propio estilo de liderazgo 4) aprender a manejar las relaciones políticas de la organización 5) aprender sin experiencia 6) tener el deseo de alcanzar niveles superiores 7) vencer estereotipos sobre la mujer y sus roles 8) ser visible para tener más oportunidades 9) ascender sin redes de apoyo 10) trabajar dentro de una cultura corporativa inhóspita. Así, se evidencia la gran diversidad de barreras a las cuales se enfrentan las mujeres en las diversas organizaciones.

Con relación a los estudios de género en las Fuerzas Militares y policiales, se ha puesto en evidencia que a nivel internacional existe un creciente interés (Firestone & Stewart, 2001; Holm, 1992; Shields, 1988), particularmente en torno a los estilos de liderazgo femenino, dado el aumento significativo de la participación femenina en las Fuerzas Armadas. Como lo indica Ruiz-Rico (2013), el desarrollo internacional de la igualdad de género en la Fuerza Pública representa un factor de modernización y profesionalización, fundamentándose en la aceptación de los derechos de las mujeres y los principios de igualdad entre hombres y mujeres. De esta manera, se han realizado diversas investigaciones en Suramérica, particularmente en Chile (Castrillón y von Chrismar, 2013; Lucero, 2010), Brasil y Argentina (Masson, 2010) en donde se demuestran asimetrías relacionadas con el uso de las distintas armas (terrestre, naval y aérea), al igual que la implementación de cuerpos especiales femeninos, como es el caso de Brasil, junto con la participación de las mujeres en misiones de paz. Además, las investigaciones sobre el liderazgo se han incrementado, al incluir datos sobre el entrenamiento efectivo de líderes y los programas de capacitación de estos (Atwater & Yammarino, 1993; Yukl, 2002).

Conceptualización del liderazgo en la Fuerza Pública

A continuación, se define el liderazgo en relación con las instituciones de la Fuerza Pública, las cuales adoptan su estructura de acuerdo con el artículo 2016 de la Constitución Política de Colombia (1991), de la siguiente manera: “La Fuerza Pública estará integrada en forma exclusiva por las Fuerzas Militares (Ejército, Fuerza Aérea y Armada Nacional) y la Policía Nacional”. Además, se tiene en cuenta su misión constitucional, tal como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Misión de las Fuerzas Armadas según la Constitución Política de Colombia

Fuerza	Misión Constitucional
Fuerzas Militares (Ejército Nacional, Armada Nacional y Fuerza Aérea)	Las Fuerzas Militares tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional (Artículo 2017, Constitución Política de Colombia, 1991).
Policía Nacional	Se define como un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz (Artículo 218, Constitución Política de Colombia, 1991).

Fuente: Elaboración propia

Para la Policía Nacional, el liderazgo se entiende «desde un enfoque humanístico, por cuanto ello garantiza que el servicio que se preste al ciudadano, se realice de manera humana y cordial, ejerciendo autoridad con base en el conocimiento, en concordancia con la misión de la institución» (Ibague y Leal, 2017, p.4), con la práctica de los principios (vida, dignidad, equidad, coherencia y excelencia) y de los valores (vocación policial, honestidad, compromiso, honor, disciplina y solidaridad) de la Policía Nacional (Policía Nacional, 2012).

Para el Ejército, el liderazgo se concibe dentro de los principios doctrinales y se define como la «capacidad de influir en las personas, proporcionando dirección, propósito y motivación para cumplir la misión y mejorar la organización» (Cedoe, 2017, p.10.). Esto se establece por medio del ser, el saber y el hacer, fundamentándose en el conocimiento y respeto por la constitución, las leyes y las normativas a nivel internacional y nacional, junto con los valores y principios del Ejército y las características propias de la disciplina militar. Así se «re-cultiva» el intelecto con el fin de liderar por medio del ejemplo, la construcción de confianza, la comunicación

asertiva y el fomento de la admiración por la profesión, pretendiendo así lograr resultados pertinentes y sostenibles.

Por su parte, la Armada Nacional, dentro de su plan de desarrollo 2015-2018, propone contar con una Fuerza «moderna, flexible, organizada y adaptable» y concibe el liderazgo desde un enfoque transformacional enfocado en el servicio, al ser este un articulador y potenciador organizacional que debe posibilitar el cumplimiento de las metas de la Marina, mediante la formación de seres integrales (Armada Nacional, 2018). Así, la formación se orienta en ser un «líder naval de carácter» a través de seis campos de formación: ético, de liderazgo militar, de desarrollo intelectual, espiritual, físico y social (Armada Nacional, 2017).

De igual manera, para la Fuerza Aérea, el liderazgo se concibe desde un enfoque transformacional, dado que la formación se centra en obtener líderes con la capacidad para transformar y diseñar el futuro, aplicando el liderazgo a nivel táctico, operativo y estratégico (López Quintero, 2008).

Por lo tanto, se evidencia que las Fuerzas Armadas se centran en la formación del liderazgo transformacional el cual «es un proceso que cambia y transforma individuos, que tiene en consideración los valores, la ética, los estándares y las metas a largo plazo; que envuelve el conocer las motivaciones de los seguidores, satisfacer sus necesidades y tratarlos como seres humanos completos» (Zárate, 2010, p. 226). Así, este tipo de liderazgo tiene un claro enfoque en la misión o meta a la cual se debe llegar. Por su parte, la Policía Nacional concibe el liderazgo desde la gerencia humanística la cual se considera como «un movimiento de pensamiento que se centra en la acción humana y en la capacidad del ser humano para transformar y desarrollar su realidad, por medio del pensamiento y la acción» (Nieto, 2010, p. 119). Por lo tanto, el enfoque principal son las personas, y esto permite obtener una organización eficaz, que cumple con su misión.

En consecuencia, se evidencia que las cuatro instituciones de la Fuerza Pública fomentan estilos de liderazgo en los cuales los miembros de la institución son el eje central, junto con su misión constitucional.

Hitos históricos sobre la vinculación de la mujer uniformada a la Fuerza Pública

La vinculación de la mujer uniformada a la Fuerza Pública se ha desarrollado a través de diversos hitos históricos importantes. De ahí que se considere necesario realizar una contextualización en la Policía Nacional, pionera en Colombia y, poste-

riormente, en las Fuerzas Militares. Los avances en el proceso de incorporación coinciden con los cambios sociológicos experimentados por la sociedad colombiana, específicamente en cuanto al conflicto interno y a la necesidad de tener una Fuerza numerosa. A esto se añade la lucha por los derechos y las libertades de hombres y mujeres y la mayor interacción entre la Fuerza Pública y la sociedad civil en aras de resolver los conflictos en el país y vivir de manera pacífica. Asimismo, se relaciona con la lucha feminista a nivel mundial, especialmente la segunda ola del feminismo la cual buscaba la igualdad entre hombres y mujeres y la tercera vinculada con la libertad que tienen las mujeres para auto realizarse y participar en la vida pública (Gamba, 2008).

Según los historiadores, a pesar de que los antiguos indígenas utilizaban un tipo de vigilancia, fue solo hasta el año 1861, que se creó un cuerpo de Policía al servicio de la Confederación, que tuvo carácter de primera Policía Nacional. En 1871 se creó la Policía de fronteras para prevenir guerras con países vecinos y en 1880 se organizó un cuerpo de Policía para el estado de Cundinamarca con dos divisiones: una civil y una militar.

En 1888 se promulgó la ley 90, por la cual se creó un cuerpo de “gendarmería destinado a prestar los servicios de alta Policía y a desempeñar las comisiones que en asuntos nacionales tenga a bien confiarle el gobierno” (Artículo 1, ley 90 de 1888). Dos años después se sancionó la Ley 23 de octubre de 1890, por medio de la cual se estructuró la Policía Nacional de Colombia, a pesar de que su accionar se limitaba a Bogotá y Cundinamarca (Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander, 2016, p.16). Esta adelantó sus operaciones en la llamada Guardia civil, y dentro de las comisarías de Policía judicial. En 1947, se organizó la Policía de protección infantil.

Posteriormente, en 1948 con el periodo de la violencia, el Congreso de la República dictó parámetros con el fin de que la Policía se concibiera como un cuerpo armado de carácter técnico y civil, ajeno a intereses políticos y partidistas (Osorio et al, 2015, p.36). En la Constitución Política de Colombia de 1991 se incluyó el artículo 218 el cual define a la Policía Nacional como «un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz» (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 53). En la actualidad, la institución cuenta con un comando departamental en cada región del país, diecisiete Policías metropolitanas ubicadas en las principales ciudades y quince direcciones las cuales se encargan de áreas específicas. Además, hay veintitrés escuelas de formación.

El aporte femenino en la Policía Nacional ocurre en 1953 y se establece mediante la resolución 478 de 1954, con la incorporación de las primeras mujeres, quienes estaban encargadas de realizar actividades de carácter social mediante el cuidado de los niños en espacios públicos, vigilancia frente al trabajo infantil y en espectáculos públicos, entre otros (Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander, 2016, p.21). De las cuarenta y seis mujeres que ingresaron en ese entonces, algunas se retiraron argumentando que la institución, las normas y las reglas no estaban adaptadas para facilitar su vinculación. Además, se presentó un fuerte rechazo en algunos sectores de la sociedad, quienes argumentaban que la labor policial debía ser ejercida por hombres únicamente.

Sin embargo, esto no fue motivo de deserción y las mujeres siguieron ingresando a la Policía, motivadas por la lucha por la igualdad a nivel mundial y los derechos políticos otorgados a las mujeres en 1957. En 1977 se incorporaron las primeras doce mujeres a la Escuela de Cadetes de Policía “General Francisco de Paula Santander”, con el fin de cursar la carrera profesional de Policía. En 1978, 150 mujeres ingresaron a la Escuela de Suboficiales “Gonzalo Jiménez de Quesada”, con el fin de hacer parte del cuerpo administrativo y realizar labores de vigilancia al igual que sus compañeros hombres. De esta manera, la Policía se empezó a considerar pionera en Colombia en la incorporación de la mujer en la Fuerza Pública ((Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander, 2016, p.36).

En el año 2018, se registran un total de 16,790 mujeres vinculadas a la Policía, lo cual equivale a un 9.63%, incluyendo las mujeres de nivel oficial, ejecutivo, suboficiales, auxiliares y alumnas en formación. A continuación, se aprecian las diferencias entre hombres y mujeres en términos de oficiales y ejecutivos (figura 1).

Se resalta que la Policía Nacional ha tenido mujeres provenientes de comunidades indígenas, y que las mujeres han ejercido cargos como piloto de aviación, guías de perros para la detección de narcóticos y explosivos, agregadas en otros países. También han participado en misiones de paz y hecho parte de los escuadrones móviles antidisturbios. La mayor parte de las mujeres en la actualidad están asignadas en cargos de la dirección de protección, dirección de investigación criminalística e interpol y la dirección de transporte. Además, existen cuerpos exclusivamente femeninos como, por ejemplo, la sección montada femenina (Semof), adscrita a la Dirección de Carabineros y Seguridad Rural, que se encarga de realizar vigilancia en eventos sociales, manifestaciones y disturbios, o el Escuadrón femenino de Operaciones rurales (Efeor), cuya misión es brindar atención al proceso de consolidación territorial, restitución de tierras y actividades relacionadas con el postconflicto en zonas rurales (Policía Nacional, 2016). Asimismo, se resalta que,

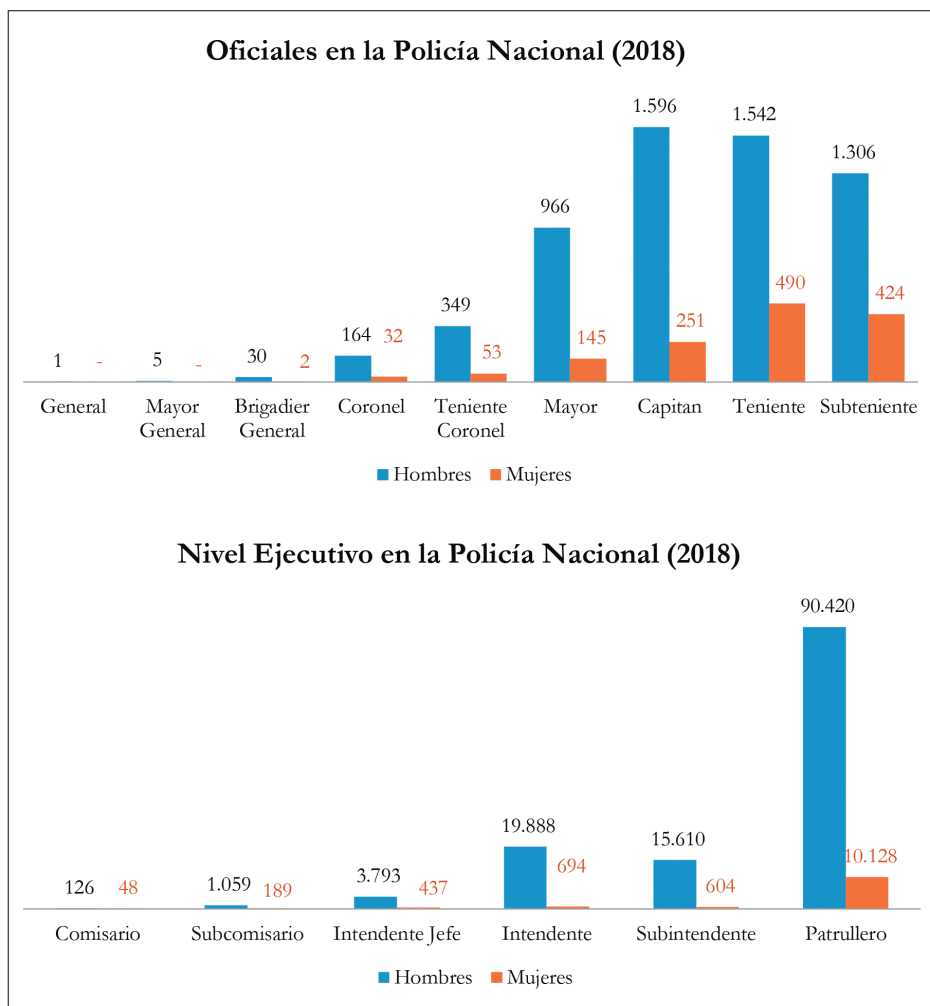


Figura 1. Personal (Oficiales y Nivel Ejecutivo en la Policía Nacional de Colombia)
Fuente: elaboración propia con base en Datos Abiertos (2018)

en el 2009, se nombró la primera Brigadier General de la Policía Nacional, demostrando el ascenso de mujeres a cargos de mando y el ejercicio de liderazgo al interior de la institución.

Por su parte, la vinculación de las mujeres en las Fuerzas Militares también se ha desarrollado de manera diversa en cada una sus Fuerzas (Ejército, Armada y Fuerza Aérea). Se plantea que la primera mujer en hacer parte de la Fuerza militar fue Policarpa Salavarrieta, quien hizo parte del Ejército Patriota de los Llanos en 1810 (Robledo, 2016). Posteriormente, en 1932 Clara Elisa Narváez Arteaga se

convirtió en la primera soldado al participar en la guerra entre Colombia y Perú de manera activa y socorriendo a los heridos en el combate.

Sin embargo, la primera incorporación con respaldo legal se realizó en 1976, mediante el Decreto 2129 del 7 de octubre el cual permitió el ingreso de mujeres al Ejército en la categoría de oficiales del cuerpo administrativo en áreas como la medicina, el derecho, la administración y la educación. Posteriormente, en 1979 la Fuerza Aérea Colombiana incorporó las primeras mujeres oficiales para hacer parte del cuerpo administrativo seguido por la Armada Nacional en 1984.

Luego, en 1983 el Ejército permitió la vinculación suboficiales que se desempeñaron en especialidades como sanidad, contabilidad, archivo y educación y en 1984 ingresaron las primeras mujeres profesionales a la Armada Nacional. La Fuerza Aérea admitió el ingreso de mujeres como suboficiales en 1992 (ONU Mujeres, 2017, p. 15).

Con relación a la Armada Nacional, la presencia de mujeres Cadetes inicia dentro de la fuerza, el 13 de enero de 1997, cuando se aceptó su ingreso con el fin de formarse en los cuerpos ejecutivos y logísticos como oficiales, tenientes de corbeta y de fragata. Esta iniciativa surgió cuando el Tribunal Superior de Bogotá avaló una decisión de la Corte Constitucional contenida en la Sentencia T-624 de 1995. Estas mujeres se graduaron como administradoras marítimas especializadas en logística. En el mismo año, la Fuerza Aérea recibió en la Escuela Militar de Aviación (EMAVI) las primeras mujeres, las cuales se graduaron en el año 2000 como pilotos militares de la Fuerza Aérea colombiana (ONU Mujeres, 2017, p. 15). Así, hasta 2017 la Fuerza Aérea colombiana contaba con 1,090 mujeres oficiales y suboficiales, lo cual representa aproximadamente un 15% de la Fuerza (Revista Militar Digital, 2017). Finalmente, el Ejército autorizó el ingreso de mujeres Cadetes hasta el año 2009 permitiéndoles realizar el curso como oficiales y de esta manera ejercer su liderazgo en todas las actividades que realiza el Ejército. Un resumen de lo anterior puede verse en la tabla 2.

Por lo tanto, se evidencia que la participación de la mujer uniformada ha crecido a lo largo de los años, al igual que los grados alcanzados. Por ejemplo, en el año 2013, el Ejército nombró la primera mujer Brigadier General y en el año 2014 a la segunda. De igual manera, en el 2015 la Armada nombró la primera mujer Capitán de corbeta y Comandante de Batallón. Asimismo, en el 2016, el Ejército Nacional creó la Oficina de Equidad de Género, con el objetivo de velar por los derechos de las mujeres enmarcado en la normatividad internacional y nacional. Estos hitos demuestran que, a pesar de su vinculación tardía, las mujeres poseen las capacidades para ascender y ocupar un papel importante en el desarrollo de la

Tabla 2. Comparativo de la vinculación de la mujer en la Fuerza Pública

	Policía Nacional	Ejército Nacional	Fuerza Aérea	Armada Nacional
Año en el que se constituye	1891	1819	1919	1810
Año de la primera incorporación de mujeres con el respaldo legal	1953. Ratificado mediante resolución 478 de 1956	1976. Decreto 2129	1979	1984
Año de ingreso de mujeres como Cadetes a la carrera profesional/de armas	1977	2009	1979	1997
Año de ingreso de mujeres como suboficiales	1978	1983	1992	1984

Fuente: Elaboración propia

Fuerza. Por otra parte, resalta los avances y esfuerzos que ha realizado la Fuerza Pública en alcanzar una mayor igualdad entre hombres y mujeres, en respuesta a los hechos ocurridos en la realidad social colombiana.

No obstante, cabe anotar que, aunque la representación numérica es importante, se puede correr el riesgo de empezar a mirar la vinculación de las mujeres únicamente bajo la etiqueta de «mujeres símbolo», lo cual no representa una igualdad real entre hombres y mujeres. Esta idea de «mujeres símbolo» hace referencia a un grupo de mujeres en situación de minoría notable que logran acceder a ciertos puestos y se toman como ejemplo de no discriminación, sin generar cambios significativos en las situaciones que las pone en desventaja respecto al resto de integrantes de su institución. De esta manera, a pesar de que la vinculación es un avance importante para alcanzar una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la integración requiere de mayores esfuerzos. Estos van desde cambios en la infraestructura de las instalaciones, hasta la formación en términos del carácter que se inculca y la forma de pensar de sus miembros, por parte de ambos sexos, de acuerdo con diversos fenómenos como la hiperfeminización femenina y la feminización masculina o la hipermasculinización por parte de los hombres, entre otros (Agudo Arroyo, 2014). Entre las mujeres, la causa de tales fenómenos radica en intentar obtener mayor aceptación por parte de los hombres. De esta manera, tanto

la formación, como los principios y valores de la institución y la cultura organizacional terminan siendo determinantes.

Ejercicio del liderazgo según experiencia de algunas mujeres pertenecientes a la Fuerza Pública

Para este apartado, se contó con el apoyo de seis mujeres uniformadas pertenecientes a la Fuerza Pública quienes respondieron preguntas frente a los siguientes cinco ejes temáticos, los cuales se relacionan con los enfoques investigativos planteados por Navarro-Corona (2016). Así, se investigó sobre a) las razones de ingreso, con el fin de conocer las expectativas y las motivaciones que las llevaron a tomar esta decisión; b) desarrollo de su carrera profesional, con el fin de conocer su trayectoria; c) experiencias frente a la discriminación, con el fin de conocer características de la organización y las relaciones entre hombres y mujeres; d) retos y limitaciones frente al ejercicio de su liderazgo; y e) retos futuros, tanto dentro de la Fuerza como a nivel profesional, con el fin de conocer sus expectativas y proyección de liderazgo.

Las razones por las cuales las mujeres ingresaron a la Fuerza Pública son variadas, pero se resalta en primera instancia la necesidad económica familiar y la búsqueda por una estabilidad laboral, particularmente en la Policía Nacional. En segundo lugar, aparece la idea de superación personal, el reconocimiento familiar y la motivación por generar una transformación social y contribuir a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. Para las mujeres de la Fuerza Aérea y la Armada, la superación personal se convierte en el mayor eje de motivación, el cual, aseguran ellas, las ha sacado adelante a pesar de los retos que han tenido que enfrentar. En las entrevistas manifestaron que desde pequeñas siempre habían querido pertenecer a la Fuerza, a pesar de que socialmente se consideraba como «una profesión que no era para señoritas» y que a lo largo de su carrera han tenido que demostrarse a sí mismas y al mundo exterior, que sí son capaces de ejercer su profesión y que merecen ser reconocidas por sus labores. En este sentido, tal como lo indica González (2001) «la motivación determina y regula la dirección (el objeto-meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento», además de ser un factor fundamental frente a la satisfacción laboral. A partir de las respuestas de las mujeres, se logró entrever que aquellas que pertenecen a la Fuerza Aérea y la Armada se encuentran más satisfechas laboralmente, quizás por los retos que han tenido que enfrentar, en comparación con las mujeres de la Policía y del Ejército.

No obstante, con relación al desarrollo de su carrera profesional, todas las mujeres se sienten orgullosas de su trayectoria, del apoyo que han recibido de sus

familiares y sus compañeros hombres y la posibilidad que han tenido para formarse en distintas especialidades y momentos. Frente al ejercicio del liderazgo, se encontró que las mujeres se sienten completamente comprometidas con la conceptualización que se le ha dado desde cada una de las fuerzas. Para las mujeres de la Policía, el liderazgo con enfoque humanista permite siempre tener en el centro a la persona a la hora de tomar decisiones, dado que su misión se relaciona con mantener la convivencia pacífica entre los ciudadanos y, en consecuencia, el liderazgo se ejerce desde la persona, dirigido a las personas. Esto solo se puede alcanzar mediante la coherencia en las acciones, la convicción y el compromiso por la labor que se realiza, la credibilidad y la confianza y la comunicación asertiva. Ellas manifiestan que la formación que han recibido en estos aspectos es acertada y que «nosotras tenemos la facilidad de generar confianza con la población civil... y esto nos ayuda mucho en nuestra labor... es así como podemos ejercer un liderazgo adecuado», afirma una participante de la Policía.

Por su parte, las mujeres de las Fuerzas Armadas, también se sienten comprometidas con el liderazgo transformacional e indican que, a pesar de los retos, ellas han logrado ejercerlo dada su capacidad para trabajar en equipo, motivar y educar a los demás y generar resultados oportunos y adecuados. Según una capitán de la Fuerza Aérea, el liderazgo transformacional es excelente puesto que propicia la vinculación femenina teniendo en cuenta que «nos caracterizamos por nuestra capacidad de generar confianza, nuestro coraje y determinación por cumplir las metas». Sin embargo, las mujeres también mencionaron que en ocasiones han experimentado discriminación por el hecho de ser mujeres en instituciones que históricamente han pertenecido a los hombres. Esto se manifiesta en tres dimensiones: la estratégica, la organizacional y la cultural, coincidiendo con el modelo que plantea Carreiras (2006) sobre la participación de las mujeres en el ámbito militar.

Con relación a la dimensión estratégica y la organizacional, las capacidades profesionales y las habilidades de las mujeres para tomar decisiones, han sido cuestionadas. Tal hecho ha tenido como resultado el tener que trabajar más para obtener un mayor reconocimiento y vivir situaciones incómodas en las cuales han tenido que evocar sus estudios y trayectoria con el fin de ser tenidas en cuenta en las diversas tareas que realizan o deben realizar. Además, manifiestan que han tenido que adelantar más labores administrativas que sus compañeros de sexo masculino, incluso en aquellos casos en los que las mujeres cuentan con formación en un arma o están en una unidad policial y demuestran experiencia en misiones de campo.

En relación con la dimensión cultural, las mujeres que han estado casadas o con hijos, mencionan que a pesar de que la Fuerza (en sus cuatro ramas) les ha

proporcionado condiciones favorables para poder ejercer su labor como madres, esposas y profesionales, y que en los últimos años se ha producido un mejoramiento sustancial en este sentido, en cualquier caso, han tenido que romper estereotipos relacionados con la imposibilidad de realizar labores tanto en el ámbito público como en el privado. Por esta razón, han tenido que realizar sacrificios como, por ejemplo, no pedir permisos para cumplir con sus compromisos familiares, los cuales resultan, en la peor de las situaciones en una desvinculación afectiva familiar. Esto ocurrió con una participante de la Policía, quien en este momento se encuentra divorciada puesto que, según ella «mi ex-marido nunca entendió las razones por las cuales yo no tenía una hora fija de llegar a la casa y por qué a veces mi trabajo se convertía en lo más importante... él siempre dijo que yo amaba más mi trabajo que a él». Así las mujeres evitan generar situaciones que puedan contribuir a una valoración negativa de su profesionalismo o su desempeño en la institución, por parte de sus superiores, sacrificando otras dimensiones de su vida personal. De igual manera, Eagly et al, (1992) manifiestan que en organizaciones primordialmente masculinas existe una tendencia a devaluar el liderazgo de las mujeres, frente al de los hombres, siguiendo estereotipos de género, por lo cual las mujeres evitan pedir permisos o demostrar algún tipo de vulnerabilidad para no ser discriminadas. Tal como lo plantea una capitán de la Fuerza Aérea, «dependiendo del superior que uno tiene, a veces es mejor dejar lo personal de lado, porque luego se lo echan en cara a uno... pero dentro de la formación, uno también es consciente que debe cumplir con la misión que le ha sido asignada».

Los retos que mencionan las mujeres se relacionan directamente con lo que autores como Lynn (1991) y Eagly & Carli (2004) denominan «techo de cristal». Dicho concepto se refiere a los obstáculos que deben sobrepasar las mujeres con el fin de lograr el ascenso laboral. En algunos casos, como en el de una Teniente Coronel, el «techo de cristal», según ella, ha sido superado varias veces, a pesar de que siempre ha existido uno más alto que el anterior el cual es difícil de detectar al principio, pero se ha hecho más evidente una vez la mujer se desempeña en el cargo por un tiempo prolongado. Ella menciona que ha tenido que luchar frente al prejuicio y discriminación tanto con hombres como con mujeres y con subalternos, por ejemplo, cuando sus órdenes no se cumplen en el plazo acordado, o se cuestionan, o cuando, aunque poco común, recibe bromas o chistes sexistas concebidos como «micromachismos». Ella manifiesta que entre mujeres hay una falta de solidaridad o «sororidad», entendida esta última relación como «la amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear y convencer construyendo redes de apoyo mutuo, para sobrevivir en sistemas patriarcales» (Lagarde, 2014).

Así, según la Teniente Coronel, las mujeres suelen generar más críticas destructivas y prácticas discriminatorias entre ellas, que los mismos hombres, contribuyendo a la perpetuación de las prácticas discriminatorias.

Al preguntarle su opinión sobre la discriminación positiva, la Teniente Coronel plantea que, en una organización con una política de igualdad clara, esto no debería suceder puesto que «si las reglas del juego están bien definidas uno sabe qué es lo que tiene que hacer sin importar que sea hombre o mujer... el problema es que también somos seres humanos y nos dejamos llevar por los estereotipos y juicios de valor». Para ella, la discriminación positiva hacia las mujeres se sustenta en aceptar que las mujeres carecen de las mismas habilidades que los hombres, y que por esta razón deben recibir un trato diferencial. No obstante, otra mujer del Ejército, con el grado de Mayor, menciona que las acciones afirmativas sí son necesarias, dado que las mujeres siguen siendo un grupo minoritario dentro de la Fuerza Pública, y que se deben corregir las desigualdades de partida como, por ejemplo, frente a las experiencias a las que se enfrentan tanto hombres como mujeres: «en ocasiones, dentro de la formación, los hombres reciben mayor tiempo de formación en campo o con las armas, y esto hace que la mujer esté en desventaja desde el inicio de la carrera». Por lo tanto, se evidencia que la discriminación es una práctica que se debe abordar desde un enfoque interseccional, dado que se relaciona por un lado con las acciones afirmativas (frente a las cuales se evidencia desconocimiento) y/o negativas, junto con la discriminación entre el mismo sexo, entre hombres y mujeres, y entre la jerarquía misma de Fuerza Pública y las relaciones de poder que allí se presentan.

Otro aspecto importante que surgió como una barrera frente al ejercicio de liderazgo a partir de las entrevistas, se relaciona con la poca representación de las mujeres en algunos ámbitos y puestos de mando. Por ejemplo, las participantes de la Armada coincidieron en mencionar que la poca presencialidad de las mujeres en los cargos más altos de la Fuerza hace que no haya referentes líderes o modelos a seguir y esto en ocasiones genera cuestionamientos frente al nivel de integración de la mujer en la Fuerza. «Si usted mira a su alrededor, todos los líderes que uno sigue son hombres... y esto no es malo, solo que sí hace falta tener mujeres líderes... eso motiva mucho... como en la Policía y el Ejército [en donde] sí hay mujeres líderes», indica una participante de la Armada, quien tal como lo menciona Lavié (2009) evidencia que aún existe una gramática masculina del liderazgo en la institución. Obviamente, las mujeres de la Armada son conscientes que dado el desarrollo histórico de la vinculación de las mujeres y el tiempo necesario para obtener un ascenso, es lógico que hoy por hoy no haya mujeres en altos cargos, pero sin duda esperan que la presencia de la mujer sea más representativa en la próxima

década y esto debe realizarse no solo con el apoyo de la institución, y la formación adecuada de las mujeres, sino a partir de acciones afirmativas que posibiliten el ascenso de la mujer.

Finalmente, las mujeres que participaron en la investigación esperan que en el futuro la institución les brinde más espacios para demostrar sus capacidades, retándose a sí mismas y que sigan impulsando un liderazgo transformacional en la Fuerza. Según ellas, para las generaciones que se están formando en este momento, la vinculación de las mujeres será vista de manera más normal, cuestión que aún no sucede con las generaciones antiguas quienes, por su tipo de vinculación, «siguen viendo a la mujer a partir de su rol como madre, hija y esposa únicamente y no como soldado». Así, se espera que las mujeres puedan ejercer su liderazgo de manera más contundente, demostrando sus capacidades al igual que lo hombres en todas las áreas de formación y acción. Sin embargo, para lograr esto, es necesario desarrollar e implementar políticas de género de manera integral y transversal, las cuales permitan fomentar una cultura de la equidad, eliminando las distintas formas de discriminación negativa. Pensando en esto, se espera que en 2018 se realice el lanzamiento de la política de género para la Fuerza Pública, la cual permitirá contemplar acciones afirmativas que propendan por un mayor nivel de liderazgo y oportunidades para ambos sexos.

Conclusión

En los últimos treinta años, la mujer ha logrado ocupar espacios importantes en la Fuerza Pública, espacios que anteriormente estaban designados únicamente para ser ocupados sólo por los hombres. De esta manera, se evidencian avances sustanciales en cuanto a su nivel de liderazgo, tanto en términos de participación como en relación con las actividades que realizan, las cuales cada vez son más diversas. Tal como se demostró en este capítulo, las luchas de la mujer por alcanzar una igualdad de derechos, junto con las necesidades de evolución de la Fuerza particularmente frente a su rol frente a la sociedad civil y la motivación y coraje de las mujeres, han posibilitado estos avances.

A pesar de lo anterior, se evidencian disparidades sustanciales en cuanto al nivel de liderazgo que puedan ejercer las mujeres en cada una de las fuerzas. Así, a partir de los hallazgos de la investigación, se puede concluir que la Policía Nacional ha sido la Fuerza pionera frente al liderazgo de la mujer, seguido por el Ejército, institución que en la actualidad se encuentra realizando diversas estrategias para lograr igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, como por ejemplo

en la Oficina de Género del Ejército. La Armada Nacional y la Fuerza Aérea, a pesar de que también han avanzado en la agenda de la integración femenina, aún deben fortalecer sus políticas de igualdad y esto es algo que se evidenciará más claramente con el tiempo, cuando las mujeres logren ocupar cargos de mayor jerarquía y mando.

Las mujeres uniformadas que participaron en la investigación han de mostrado que la Fuerza Pública sigue siendo eminentemente de carácter masculino (no solo en términos de representación, sino frente a la cultura organizacional). Tal condición conlleva a situaciones de discriminación negativa. Así, se hace necesario seguir trabajando en aspectos como la sororidad y apoyo entre las mujeres, las acciones afirmativas, el equilibrio entre la vida personal y profesional, y las barreras que perpetúan la existencia de un «techo de cristal».

No obstante, esta situación parece estar mejorando día a día, dado que, por un lado, los agentes directivos de la estructura organizativa militar y policial han puesto progresivamente su atención sobre el liderazgo transformacional y humanista, en donde las mujeres son más conscientes de sus derechos y deberes y existen conductos establecidos para sancionar las malas prácticas. Por otra parte, sus congéneres masculinos, cada vez son más conscientes de la transformación organizacional según una tendencia más moderna, integradora y al servicio de la población y saben de la importancia de tener mujeres preparadas y capaces de asumir retos dentro de las Fuerzas Armadas. Finalmente, teniendo en cuenta la coyuntura actual del país, tal como lo indican Cárdenas y Petro, (2014), los procesos de formación de los próximos Oficiales y Suboficiales de las Fuerzas Militares y de Policía, deberán estar estructurados sobre el escenario del posconflicto y las implicaciones funcionales que el proceso acarrea para la institución. Esto implica, el ejercicio de un liderazgo adecuado por parte de hombres y mujeres, quienes cuenten con los valores y las competencias operativas y se encuentren comprometidos con la transformación y desarrollo de la Fuerza, la ética y el compromiso con la población y el país.

Bibliografía

- Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14: 261-295
- Agudo Arroyo, Y. (2014). La participación de las mujeres en las Fuerzas Armadas españolas: de la incorporación a la integración. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 0(7), 9-27. doi:<https://doi.org/10.5944/comunitaria.7.1>

- Armada Nacional (2017). Preguntas frecuentes <https://www.Armada.mil.co/es/content/preguntas-frecuentes?page=show>
- Armada Nacional (2018). Programa integral de suboficiales de alta jerarquía, PISAJ. Un reto de liderazgo. <https://www.Armada.mil.co/es/content/programa-integral-suboficiales-alta-jerarquia-pisaj-un-reto-liderazgo>
- Atwater, L. y Yammarino, F. (1993). Personal attributes as predictors of superiors' and subordinates' perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46(5), 645-668.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. (1996). Construct validation of the multifactor leadership questionnaire MLQ-Form 5X (CLS Report 96-1). Binghamton: State University of New York, Center for Leadership Studies.
- Barberá, E. & Martínez, I. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Education.
- Bass & Bass (2008). *The Bass handbook of leadership Theory, research, and managerial applications* (4th Ed.). Nueva York: New York Free Press.
- Boldry, J., Wood, W. & Kashy, D. (2001). Gender stereotypes and the evaluation of men and women in military training. *Journal of Social Issues*, 57, 689-706
- Boyett, J. (2008) *Hablan los gurús: las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*. Barcelona: Editorial Norma.
- Brancho, O. & García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias sociales*, 15 (2), 165 – 177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4451074.pdf>.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper and Row.
- Cárdenas de Santamaría, M.C. Eagly, A. Heller, L. Jauregui, K, Goode, W. y Salgado, E. (2010). Percepción de las mujeres directivas en Latinoamérica sobre los determinantes de su ascenso. En. Publicación digital de las memorias del Congreso Internacional de Flacso. Las políticas de equidad de género en prospectiva. Resonancias de género: investigación, políticas y estrategias transformadoras. (Pp. 32- 52). Buenos Aires: Flacso.
- Cárdenas, S., & Petro, I. (2014). Rol de las Fuerzas Armadas y de Policía en el marco del posconflicto colombiano. *Verba Luris*, (32), 149-162. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verba-luris.32.45>
- Carreiras, H. (2006). *Gender and the Military. Women in the Armed Forces of Western Democracies*. London: Routledge.
- Castrillón, L. & von Chrismar, P. (2013). Mujer y Fuerzas Armadas en el contexto sudamericano: una visión desde Chile. *Estudios de Seguridad y Defensa*. 2, 91- 116
- Catalyst (2004). Women and men in US corporate leadership: same workplace figerent realities. Nueva York: Catalyst. Recuperado de <https://www.catalyst.org/knowledge/women-and-men-us-corporate-leadership-same-workplace-different-realities>
- Cedoe – Centro de Doctrina del Ejército Nacional de Colombia (2017). MFE 6-22 Liderazgo. Recuperado de: <https://cedoe.mil.co/index.php?idcategoria=3237>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia 6 de julio de 1991.
- Cortese, A. (2005). *Dos modelos de liderazgo*. Buenos Aires: Temas grupo editorial

- Datos Abiertos (2018) Planta de personal Policía nacional I trimestre 2018. Dirección de Talento Humano Policía Nacional. <https://www.datos.gov.co/Funci-n-p-blica/PLANTA-DE-PERSONAL-POLICIA-NACIONAL-I-TRIMESTRE-2018/jat-7jxm>
- Eagly, A.H., Makhijani, M.G y Klonsky, B.G (1992). Gender and evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 111, (1), 3-22
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp.123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. J & van Engen. (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*. 129(4), 569-591. Doi: 10.1037/0033-2909.129.4.569
- Eagly, A.H. & Carli, L. (2004). Women and Men as Leaders. En Antonakis J., Ciancolo A. & Sternberg R. *The nature of leadership*. (pp 279 - 301). Thousand Oaks: Sage Publications
- Echeverría, C. (1994) Apuntes sobre la integración de la mujer en las Fuerzas Armadas. En: *Cuadernos de estrategia* (68). (pp. 67-74). España
- Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander (2016). *Reconstrucción histórica del papel de la mujer Policía en el conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Policía Nacional.
- Firestone, J. M. & Stewart, J. B. (2001). Trends in gender and racial equity in retention and promotion of officers. En M. Dansby, J. Stewart & S. Webb (Eds.), *Managing diversity in the military* (pp. 231-256). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- González, D (2001). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez Pulido, H. (2014). *Calidad Total y Productividad*. (3ra Ed). México: McGraw Hill.
- Holm, J. (1992). *Women in the military: An unfinished revolution*. Novato, CA: Presidio.
- Ibagué, C. y Leal, LC. (2017). *Herramienta para definir los tipos de liderazgo en la Policía Nacional de Colombia según la teoría 3D de James Reddin*. (Trabajo de grado. Especialización en Gerencia y Tecnologías de la Información). Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/398/1/AGA-spa-2017-Herramienta_para_definir_los_tipos_de_liderazgo_en_la_polic%C3%ADa_nacional_de_Colombia%2C_seg%C3%ADn_la_teor%C3%ADa_3D_de_James_Reddin.pdf
- Lagarde, M. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Madrid: Horas y horas.
- Lavié, J. (2009). El Liderazgo a Debate: Nuevas perspectivas sobre un viejo conocido En. Sánchez Moreno, M. *Mujeres Dirigentes en la Universidad: Las texturas del Liderazgo*. (pp. 59-77). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Leong, L. Y. C., y Fischer, R. (2011). Is transformational leadership universal?: A meta-analytical investigation of multifactor leadership questionnaire means across cultures. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 18, 164-174.
- Ley 90 de 1888. Mediante la cual se creó un cuerpo de Gendarmería. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1631546>

- Ley 23 de 1890. Se permitió contratar en Francia, los servicios del Comisario Juan María Marcelino Gilibert, quien elabora el primer reglamento que rige a la Policía Nacional. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1579872>
- López Quintero, G.A. (2008). Algunas observaciones personales sobre el liderazgo. *Revista Taktika. Fuerza Aérea Colombiana*.1(1), 38-43
- Lucero, M. (2010). El espacio de las mujeres en las Fuerzas Armadas sudamericanas, su inserción profesional en el contexto regional y la cuestión de género. *Security and Defense Studies Review*. Fall-Winter. 11, 9-24
- Lynn, M. (1991). The three levels of the glass ceiling: Sorcerer's apprentice to through the looking glass. Vol I, 8 de septiembre. Recuperado de www.cyberwerks.com/dataline/mapping/thethree.html.
- Masson, L. (2010). La transformación del rol de las mujeres en las Fuerzas Armadas Argentinas: hacia la construcción de un espacio mixto. *Security and Defense Studies Review*. Fall-Winter. 11, 43-56
- Martín, V (2009). Las mujeres en los Ejércitos europeos y americanos. En: Las mujeres militares en España. Gómez, M y Sepúlveda I. (Ed). Madrid: Instituto Universitario General Gutierrez Mellado.
- MLQ for Researchers - Mind Garden, Inc. Home of Psychological Tests in Leadership, Self Esteem, and many more. (n.d.). Recuperado de <http://www.mindgarden.com/products/mlqr.htm#mlq3605x>
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40 (1), 53-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204004>
- Nieto, C. (2010). El Humanismo y la Gerencia de Recursos Humanos. . En Largacha, C. (Compilador), Aproximaciones a la Gerencia Humanista. Desde la transversalidad de lo global, lo corporativo y lo comunitario. pp. 13-28. Bogotá: Universidad EAN
- Nieto Rojas, J.H. Nieto Aldana, J.C. Moreno, J. (2018). Modelo holístico de liderazgo policial. *Revista logos. Ciencia y Tecnología*. Vol 10 (20): 90-110.
- ONU. (1948) Declaración de los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- ONU (1974). Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1293.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1293>
- ONU (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU (1993) Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx>
- ONU (2000). Resolución 1325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/ods/S-RES-1325%282000%29-S.pdf>
- ONU Mujeres (2017). Mujeres militares. Historias de grandeza al servicio de la paz. Comando General Fuerzas Militares. Bogotá.
- Osorio Sánchez, E.G. Carbonell, R. y Carlos, J. (2015). La naturaleza y función constitución de la Policía Nacional en Colombia. La protección de los derechos y el mantenimiento de la paz. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

- Policía Nacional (2012) Lineamientos generales de política para la policía nacional de Colombia. Tomo 1. Policía Nacional de Colombia, Dirección General, Oficina de Planeación. Recuperado de http://www.policia.edu.co/documentos/tomos/tomos_uribe/TOMO%201.pdf
- Resdal (2016). Atlas comparativo de la defensa en América latina y el Caribe. Red de Seguridad y Defensa de América Latina. Recuperado de <https://www.resdal.org/atlas-2016.html>
- Revista Militar Digital (2017). Fuerza Aérea de Colombia tendrá mujeres instructoras. La batalla contra la desigualdad de género en las Fuerzas Armadas de Colombia sigue ganado camino. Recuperado de <https://dialogo-americas.com/es/articulos/colombian-air-force-have-female-instructors>
- Revista Semana (2018). Fuerzas Armadas. Marcha hacia la paz. Publicaciones Semana. ISSN. 0124-5473
- Robledo, B.H. (2016). ¡Viva la Pola! Biografía de Policarba Salavarieta. Bogotá: Idartes
- Ruiz-Rico, C. (2013). La igualdad de género en las Fuerzas Armadas desde una perspectiva constitucional. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Vol. 121. 1-15. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2013/DIEEEO121-2013_IgualdadGeneroFFAA_CRuiz-Rico.pdf
- Sánchez, M. (2009). Mujeres dirigentes en la universidad. Las texturas del liderazgo. Pressas Universitarias de Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- Scott, J. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la división sexual*. (pp. 265- 302). México: PUEG.
- Shields, P. M. (1988). Sex roles in the military. En C. C. Moskos & F. R. Wood (Eds.), *The military: More than just a job?* (pp. 99-113). Nueva York: Pergamon-Bassey.
- Tepper, B. J., & Percy, P. M. (1994). Structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 734-744.
- World Economic Forum (2017). The Global Gender Gap Report. Switzerland. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in organizations*. (8 Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Zárate, R. (2010). Liderazgo Transformacional. En Largacha, C. (Compilador), *Aproximaciones a la Gerencia Humanista. Desde la transversalidad de lo global, lo corporativo y lo comunitario*. pp. 223-238. Bogotá: Universidad EAN.

ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN PROCESOS DE DESARROLLO

| 5

Reina Helena Rodríguez Hernández¹
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

En lo que sigue se hace un acercamiento histórico y político al concepto de desarrollo, así como a los modelos económicos que les han dado forma a diferentes teorías desarrollistas. También, se hace referencia al desarrollo humano y sostenible, y al desarrollo territorial, haciendo un énfasis en los modelos locales y el Buen Vivir como alternativa al modelo hegemónico de desarrollo. De igual manera, presenta la inclusión de las mujeres en los proyectos de desarrollo desde los enfoques Mujeres en el Desarrollo (MED) y Género en el desarrollo (GED), y expone algunas estrategias para la incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo.

Palabras clave: desarrollo, incorporación de mujeres, desigualdad, teorías desarrollistas, enfoque de género

Introducción

Los cambios en el mundo actual reclaman la participación de toda la población. Asimismo, se requiere una mayor incorporación de las mujeres en los espacios públicos. Es allí donde buscan no solo la reivindicación de sus derechos, sino también su inclusión en los proyectos de desarrollo económico y social que permitan el logro de mejores condiciones de vida para sí mismas y, en general, para toda la población (Sen, 1999).

Esta necesidad ha generado que, desde los organismos internacionales, se propongan acciones y mecanismos para integrar a las mujeres en los procesos del desarrollo como una forma de generar inclusión. También con el ánimo de permitir la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, durante la planeación del desa-

¹ PhD (c) en Relaciones de Género en la Universidad de Zaragoza-España; Magister en Relaciones de Género; Magister (c) en Administración de Negocios MBA; Comunicadora Social y Periodista. Docente universitaria e investigadora del programa de Especialización en Gerencia Social de la Universidad Minuto de Dios, Sede Principal-Bogotá D.C. <https://orcid.org/0000-0002-8381-3634> - Contacto: rerodriguez@uniminuto.edu.

rollo y a lo largo de las fases de los proyectos no siempre se tiene en cuenta el hecho de que las mujeres, según cada contexto, cultura y necesidades, requieren atención especial para poder ser partícipes y gestoras de aquellos. Por lo tanto, es imprescindible identificar los aspectos que pueden convertirse en factores claves del éxito para superar el reto de la inclusión, de cara a un desarrollo más sostenible y humano.

De acuerdo con las investigaciones de Moser (1991), Longwe (1991), Young (1997), entre otras, se han identificado factores relevantes sobre los cuales se pueden diseñar estrategias que aporten a mejorar los modos de incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo. No es suficiente identificar las necesidades de las mujeres sino identificar mecanismos para aumentar la participación y la igualdad a través de los proyectos. Dentro de los tipos de factores que influyen en la búsqueda de estos objetivos, se relacionan: el ejercicio de derechos y los medios de participación, el fortalecimiento de fuentes generadoras de recursos económicos, el fortalecimiento de procesos educativos y manejo de TICs, el aseguramiento de la salud sexual y reproductiva, y el fomento de una vida libre de violencias.

El concepto de desarrollo

Desde el punto de vista epistemológico podría interpretarse el desarrollo como un proceso histórico proveniente de las teorías clásica, neoclásica y keynesiana en economía, las cuales apuntaban a explicar cómo generar riqueza. Además, intentaban interpretar cómo se desenvolvían en la práctica las acciones, la distribución del ingreso y la concentración de los bienes de producción que originaban desigualdades sociales.

Las teorías desarrollistas en el siglo XX, producto de las actuaciones de las grandes potencias y respaldadas por las teorías de la economía del desarrollo, se interpretaron después de la Segunda Guerra Mundial como la mejor solución a las secuelas del conflicto que había subsumido en forma directa e indirecta a muchas naciones. Estos hechos desembocaron en la creación del término de «países tercermundistas» para aquellos estados que aún no habían logrado solucionar todos sus problemas, en especial los de índole económica.

La teoría del desarrollo, o el desarrollo desde el punto de vista analítico, centra su problema en el análisis de las condiciones de los países según la diferencia entre las tasas de crecimiento y la distribución del ingreso. Es un ejercicio que, tomado del plan Marshall implementado en Europa, fue replicado luego en América Latina como un ensayo para mejorar la calidad de vida de las personas.

La economía proclamó que el «desarrollo» era casi un sinónimo de la idea de «crecimiento», entendida como la búsqueda del incremento sostenible de la renta per cápita. El crecimiento como forma de reducir la pobreza y de salir del estancamiento fue denominado por algunos como «subdesarrollo», constituyéndose en el concepto que se ha estado manejando hasta la actualidad.

El desarrollo y el subdesarrollo, con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres, fueron analizadas desde un enfoque de poder, al identificarse el desarrollo como proceso hegemónico y el subdesarrollo como proceso que provocaba sujeción y dependencia de las mujeres en el sistema patriarcal.

Autores como Escobar y Bustelo, a través de sus investigaciones, lograron proponer la deconstrucción de los términos desarrollo y subdesarrollo como producto histórico del desarrollo de los países avanzados o superiores (Escobar, 1998; Bustelo, 1999), donde sus actuaciones y decisiones tendrán injerencia en los países del «tercer mundo».

Es importante analizar desde la semántica el concepto y significado de la palabra «desarrollo», el cual se relaciona con el proceso de transformación que ocurre en los seres vivos, bien sea por evolución o con un enfoque de crecimiento en términos de aumento. Desde otra mirada, se ha identificado el término de desarrollo como concepto de riqueza tal como se indicó anteriormente, proveniente de los clásicos de la escuela de pensamiento fundada por Smith y su posterior influencia de Mill, sobre la que se aborda la riqueza como indicador de prosperidad. De esta manera la riqueza se identifica como el conjunto de bienes que un país logra de acuerdo a su suelo, clima y situación frente a otros países (Sunkel y paz, 1999). Con relación a esto, se ha empleado desarrollo como sinónimo de riqueza, al medir lo cualitativo en cuantitativo y también lo han utilizado como sinónimo de progreso. Este último uso podría ser el más válido para expresar la identificación de un punto de referencia hacia el cual orientar los procesos de la sociedad y la necesidad de evaluar los avances en forma más positiva hacia esta meta (Múnera, 2007).

Se podría hacer un estudio comparativo de diversos significados sobre el término desarrollo, como lo son evolución, crecimiento, riqueza o progreso, tal como se puede observar en la figura 1.

Desde el análisis semántico que realiza Múnera (2007) sobre el término desarrollo, se ilustra cómo a lo largo del siglo XX se buscó una identificación de las acciones desarrollistas enmarcadas en la necesidad de crecimiento económico como único remedio a problemas de atraso y desigualdad en los denominados países subdesarrollados. Sin embargo, de acuerdo con las experiencias de otros estados se buscó la manera de apalancar el desarrollo a través de acciones expansionistas: bien

fuera a través de nuevos procesos de colonización territorial o a través de disposiciones comerciales, las cuales se concretaron con la globalización que propendía por el aumento de riqueza para unos países, pero provocando nuevas condiciones de desigualdad para otros.



Figura 1. Significados del concepto “desarrollo”
Fuente: Elaboración propia, con base en Múnera 2007

El crecimiento económico y las teorías desarrollistas

En este contexto surgieron las dos corrientes de enfoque del desarrollo: una de modernización y otra de dependencia. La primera estaba centrada en el crecimiento económico y la segunda estaba basada en las situaciones de dependencia con los sistemas de los países avanzados (Múnera, 2007). Los debates entre las dos corrientes iniciales del desarrollo provocaron nuevos discursos. Por un lado, estaba la modernización propuesta desde la década de los sesenta (desarrollo del capital industrial) cuya directriz era el crecimiento económico, con miras al crecimiento

sostenible de la renta per cápita como forma de reducir la pobreza y de salir del estancamiento denominado por algunos como “subdesarrollo” (Meier y Seer & Mundial, B, 1986; Bustelo, 1999; Múnera, 2007). Por otro lado, se planteó la teoría de la dependencia, centrada en la realidad de América Latina, donde se identificaba a los países desarrollados como eje central de todo el avance mundial y a los subdesarrollados como la periferia.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (Cepal) propuso también definiciones que permitieran interpretar el desarrollo y el subdesarrollo. De allí que se ha buscado deconstruir la concepción que se tiene del subdesarrollo como retraso del desarrollo o como una etapa previa del desarrollo. En su lugar, se ha abordado como producto histórico del desarrollo de los países avanzados (Bustelo, 1999).

Raúl Prebisch (1986), al examinar el sistema de relaciones económicas internacionales que afectaba a las economías subdesarrolladas, utilizó el término centro-periferia, el cual ha sido ampliamente empleado por la teoría de la dependencia y el Sistema Mundial. También, se contempló el sistema de economías cerradas como el de la URSS y el denominado modelo Harrod-Domar, el cual apuntaba a demostrar cómo un país podía crecer con base en la acumulación de su propio capital, incluyendo la inversión (en grandes obras) y el ahorro como factores para el crecimiento.

No obstante, en el caso de América Latina se sugirió la teoría de Kuznets, la cual planteaba que a medida que se incrementaban los medios de producción, se generaría mayor crecimiento y una lenta distribución equitativa que, al cabo de un tiempo, lograría ser más equitativa (argumento de la “U” invertida, que se enfoca en la reducción de la desigualdad en la distribución de ingreso en el ámbito industrial y agrícola). Sin embargo, no fue posible que esto se cumpliera en países como Colombia, entre otras razones por el incremento de la población y, en contra de lo esperado, la aplicación de este modelo occidental generó mayor desequilibrio económico.

De esto se desprendió todo un conjunto de acciones en los países subdesarrollados según la concepción que deberían, inexorablemente, seguir los pasos de los países más poderosos para lograr el desarrollo. Esto favoreció el planteamiento, diseño y aplicación de la cooperación Norte-Sur como forma de intervención a través de la «ayuda para el desarrollo» y de la estrategia para adelantar acciones positivas como un derecho de los pueblos.

Otra de las teorías que es necesario citar al hablar de orígenes de los procesos de desarrollo en el continente americano es la propuesta por Heckscher-Ohlin. Esta promulgaba que los países subdesarrollados lograrían alcanzar el crecimiento económico al hacer uso de su fuerza laboral y los recursos naturales de los que

disponían. En torno a este planteamiento, se concentró la política en los países de América, lo cual condujo a mantener, e incluso aumentar, las desigualdades a pesar de que se generara algún crecimiento económico. De hecho, desembocó en prácticas de uso excesivo y sin control de los recursos naturales disponibles, con altos impactos negativos para los territorios y, en especial, para las mujeres (Benería, 2005; Shiva, 1995).

En dicho momento, el sistema capitalista que propuso impulsar el desarrollo económico se convirtió en un obstáculo formidable para el adelanto humano (Sen, 1999). Así, el desarrollo económico de los países subdesarrollados se volvió adverso a los intereses dominantes de los países capitalistas avanzados. De igual manera, el desarrollo empezó a concebirse exclusivamente como un mero proceso y se eliminó el concepto inicial que se tenía de transformaciones dirigidas a alcanzar prosperidad, democracia, etc. Desde entonces y hasta fecha actual, el desarrollo se ha medido en términos económicos, con lo cual se han generado nuevas interpretaciones sobre el desarrollo como un tipo de discurso (Escobar, 1999).

La fase neoliberal y la participación de la mujer

La desregulación con enfoque neoliberal gestada a nivel mundial en los años 80 con miras a un libre cambio de productos también provocó la reacomodación geopolítica de grupos, consolidando la competencia de los países asiáticos en la carrera por el liderazgo comercial.

Aunque la apertura traducida en «cooperación para el desarrollo» se evaluaba como positiva, varios de los países subdesarrollados recibieron la ayuda para el desarrollo a cambio de la apertura obligatoria de sus fronteras. Es decir, el ingreso de productos foráneos (algo nocivo incluso para la producción nacional), el ingreso de inversiones extranjeras (en algunos casos transitorias), además de verse obligados a aceptar la imposición del nuevo modelo económico neoliberal, generando cambios políticos, como tal como ocurrió en Colombia.

Uno de los aspectos que se logró introducir fue la creación de planes donde se involucraba a la mujer en la economía bajo las «agendas de desarrollo». Aparte de esto se generó un ingreso masivo de las mujeres a las universidades para poder atender la nueva demanda laboral, aspecto considerado como positivo.

Estos hechos que, si bien constituían algunas tentativas, fueron coyunturales para que la población femenina lograra su salida al espacio público en una forma gradual y mejorara su estatus personal y de educación, trabajo, salud, etc. No obstante, esta apertura agudizó la situación de discriminación para las mujeres

que, si bien incursionaban en el mercado laboral, tenían que continuar con las actividades no remuneradas derivadas de la economía del cuidado (Pérez, 2014), lo cual perpetraba el rol reproductor, originándose en forma masiva la doble jornada.

Al no contar con el análisis de la situación y las necesidades de la mujer, y al tenerse la idea errada de que los planes de desarrollo para los hombres serían los mismos que para las mujeres, se generaron proyectos para hombres con la idea de que se lograrían extender a todos los demás miembros de la sociedad, lo cual produjo resultados negativos. El incorporar a las mujeres a los proyectos desarrollistas llevó a que se concibiera esta población como vulnerable, tal como lo expresa Murguialday en sus estudios al mencionar que:

La literatura sobre el desarrollo presenta a menudo a las mujeres de los países empobrecidos como víctimas pasivas, necesitadas de la ayuda externa para superar sus duras condiciones de vida. Aun siendo cierta la situación de desventaja que sufren amplios sectores femeninos, esta imagen no hace justicia a la creatividad y energía de muchas mujeres que se las ingenian, individual y colectivamente, para enfrentar los efectos del maldesarrollo y lograr, al mismo tiempo, mayores niveles de autodeterminación sobre sus vidas (Murguialday, 2005, pp. 14).

La inclusión de las mujeres en los proyectos de desarrollo

Tanto a nivel mundial como local, se han realizado estudios sobre las mujeres y su contribución al desarrollo. Varias teorías desarrollistas surgieron en los años sesenta. Una época en la cual los movimientos de mujeres intensificaron sus acciones con el fin de lograr la vindicación de sus derechos. Así se observó un avance en la apertura de espacios que permiten a las mujeres tener una mayor participación en las mismas decisiones y acciones encaminadas al progreso.

La relación entre capitalismo y patriarcado fue la columna vertebral de los estudios sobre mujer y economía en los años sesenta, al abordar temáticas enfocadas a la sujeción de los individuos, según las relaciones de poder y el estatus económico. Luego, la inclusión de las mujeres en las agendas de desarrollo exigió la construcción de nuevos espacios que favorecieran el pleno ejercicio de sus derechos enfocados hacia la búsqueda de la autonomía económica femenina. Finalmente, se logró que las mujeres fueran incluidas en los procesos desarrollistas.

Los enfoques MED y GED

Los movimientos feministas, con el fin de aportar al logro de mayor equidad, propusieron desde los años setenta los enfoques de género² para conseguir que las mujeres fueran incluidas en los proyectos desarrollistas. De esta manera surgieron varios enfoques para determinar estrategias de desarrollo. Uno de estos es el MED, que hace referencia al papel de las mujeres en el desarrollo. Y el otro lo constituye el GED, que alude a la idea de género en el desarrollo. Cada uno de estos enfoques cuenta con una serie de diferencias y particularidades que se muestran en la tabla 1.

Los enfoques de género tienen el propósito de integrar a las mujeres de una manera funcional a una estrategia de desarrollo dada, bajo la convicción de que el desarrollo necesita a las mujeres. No obstante, esto no siempre se tiene en cuenta. De hecho, en diversos contextos se mantiene la exclusión femenina en todos los aspectos de la vida. Por ello comienza a incorporarse en el debate la importancia de las relaciones de poder, del conflicto y las relaciones de género para entender la subordinación de las mujeres. Este debate permitió, paulatinamente, pasar de una concepción MED a una GED. Asimismo, llevó a definir herramientas y metodologías para la planificación. A continuación, se presenta un comparativo que, desde la propuesta de OXFAM, 1997, citado por de la Cruz, para analizar las características que distinguen los dos enfoques en la incorporación de las mujeres a los proyectos de desarrollo.

Tabla 1. Cuadro comparativo entre los enfoques MED y GED

	Mujeres en el desarrollo (med)	Género en el desarrollo (ged)
Enfoque	Mujeres como centro del problema	Desarrollo de mujeres y hombres
Tema central	Mujeres (y niñas)	Relaciones entre hombres y mujeres
Problema	Exclusión de las mujeres del proceso de desarrollo	Relaciones desiguales de poder que frenan un desarrollo igualitario y la plena participación de las mujeres

Continúa tabla...

² El término «género» parte de la necesidad de abordar no solo las supuestas diferencias biológicas entre los sexos, sino que busca develar las desigualdades entre los roles socialmente construidos y atribuidos a los hombres y mujeres en función del contexto socioeconómico, histórico, político, cultural y religioso de las diferentes sociedades en las que viven.

	Mujeres en el desarrollo (med)	Género en el desarrollo (ged)
Objetivo	Desarrollo más eficiente	Desarrollo sostenible e igualitario con toma de decisiones compartidas entre mujeres y hombres
Solución	Integración de las mujeres en el proceso de desarrollo existente	Empoderamiento de las mujeres y personas desfavorecidas, y transformación de relaciones desiguales
Estrategias	Proyectos de mujeres, componente de mujeres, proyectos integrados, aumentar la productividad de las mujeres, aumentar los ingresos de las mujeres, aumentar las habilidades de las mujeres para cuidar el hogar	Identificar y señalar las necesidades prácticas de mujeres y hombres para mejorar sus condiciones de vida Identificar y señalar los intereses estratégicos de las mujeres
Consecuencias	Ha aumentado, a menudo, la carga de trabajo de las mujeres sin lograr un mayor poder económico. Las mujeres no han sido consultadas sobre el tipo de desarrollo e integración que buscaban. Se da una “integración” en el mundo de los hombres sin cambio en las relaciones de poder.	Las intervenciones del proyecto se basan en los roles, responsabilidades y poder de las mujeres y los hombres, y las necesidades resultantes para cambiar su situación. Se puede entender GED como un esfuerzo para mejorar la posición de las mujeres en relación con los hombres de manera que beneficie y transforme la sociedad en su totalidad.

Fuente: Resumen general con base en OXFAM, 1997 citado por de la Cruz (s.f.).

La tabla anterior muestra las diferencias entre los dos enfoques de incorporación de las mujeres en el desarrollo, con el ánimo de lograr una mayor articulación entre mujeres y hombres para buscar condiciones de vida que permitan el desarrollo de las capacidades personales.

Desarrollo humano y desarrollo sostenible

Sen (1999) al analizar el tema del desarrollo, proponer un concepto con carácter más social, al explicar cómo la crisis se genera por concebir el crecimiento

económico como un fin y no como un medio, a veces poco eficaz, para alcanzar el desarrollo.

Al respecto surge el concepto de desarrollo humano y posteriormente el de desarrollo sostenible. El desarrollo humano, interpretado como el conjunto de elementos que favorecen las oportunidades para que las personas desarrollen su potencial y logren tener una vida productiva y creativa según sus propias necesidades e intereses. De hecho, este concepto tiene una fuerte relación con la participación de las mismas personas (autogestión), el ejercicio de derechos, la seguridad humana, la igualdad y equidad real entre hombres y mujeres, el crecimiento económico con justicia social, el correcto manejo de la globalización y los recursos naturales y el consumo responsable, entre otros aspectos que aportan al desarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2011). Estas se aplican con mayor énfasis en las mujeres que se encuentran en situaciones de desventaja, producto de la sociedad patriarcal y androcéntrica respaldada por la cultura de dependencia y los conflictos que en los últimos cincuenta años se han presentado en el caso colombiano.

Condiciones como esas han obligado a generar un sistema de medición del desarrollo humano a nivel mundial. En este se identifican índices sobre la cantidad de personas con necesidades básicas insatisfechas, acceso a la salud, educación, aumento en la esperanza de vida, acceso a recursos económicos, entre otros. Desde 1990, la ONU y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han diseñado y elaborado cada año el Índice de Desarrollo Humano (IDH) con base en los trabajos de Amartya Sen. El objetivo es reflejar el progreso humano según el nivel de vida con los indicadores de ingresos económicos, salud y educación.

Una de las mediciones se analiza de acuerdo con los niveles de pobreza. Como indicadores de medición de la pobreza puede citarse el propuesto por Sen, donde se relacionan tres aspectos inherentes a esta: su magnitud, el porcentaje de pobres para una línea de pobreza definida y la distribución del ingreso entre los pobres medida por el Coeficiente de Gini (Nina y Aguilar, 1998). Asimismo, el índice Foster-Greer-Torbecke (FGT) “mide la intensidad de la pobreza, ponderando la brecha de pobreza de cada grupo por su brecha respectiva para determinar la pobreza total” (Ravallion, 1992 citado en Nina y Aguilar, 1998, p.216).

Ahora bien, el IDH busca difundirse mediante los indicadores que tradicionalmente han medido la pobreza puesto que espera, a través de la correlación de las variables mencionadas, lograr un mejor diagnóstico de la pobreza a escala mundial con un indicador que permita la comparación entre países.

La esperanza de vida es un valor probabilístico de la longevidad de un recién nacido calculada al futuro y analizada en el contexto de condiciones materiales

de un determinado país. El ingreso está medido en dólares Paridad del Poder Adquisitivo (PPA). Esta es una forma que permite, con el resultado, asumir el tipo de cambio como un reflejo de la diferencia en las tasas de inflación entre distintos países. De esta forma se pretende una mejor comparación internacional del poder adquisitivo del ingreso en cada país, en este caso Colombia.

Las mediciones que se hacen del desarrollo humano sobre la cantidad de personas con necesidades insatisfechas, el acceso a la salud, a la educación, el aumento en la esperanza de vida y el acceso a los recursos económicos para el logro de metas personales, entre otros, han demandado también la necesidad de incluir en los indicadores un índice respecto al género. Esto último es interpretado como la relación entre mujeres y varones, con especial énfasis en la búsqueda de acciones afirmativas que favorezcan a las mujeres, quienes históricamente han estado en posición desigual.

Estudios, como los de las asociaciones de mujeres, la ONU, la CEPAL, la Alta Consejería para la Mujer en Colombia y otros organismos, señalan que se debe aumentar el número de acciones. En especial, para poblaciones con menores oportunidades de educación, de acceso a recursos económicos y de libertades limitadas, lo cual obliga al aporte de todos en la búsqueda de condiciones que lleven al desarrollo humano de las mujeres y de sus comunidades.

El informe *Panorama Social de América Latina 2017*, presentado por la CEPAL, es evidencia de cómo los indicadores de pobreza y desarrollo expuestos con enfoque de género permiten enriquecer los resultados y, de esta manera, tener información de mayor calidad para tomar decisiones y acciones que resulten certeras para la inclusión de las mujeres. Así pues, en dicho informe se plantea que en América Latina se registró un leve aumento en la feminización de la pobreza (se pasó de 1,01 a 1,04) y la pobreza extrema (1,00 a 1,04), teniendo una mayor incidencia entre las mujeres de 15 a 29 años y una menor incidencia entre las de 60 años y más.

Otros indicadores que resultan importantes mencionar en este punto son la tasa de participación femenina según la tasa promedio de ocupación, la cual aumentó un 32,9% entre el 2002 y el 2015, y el nivel de asalarización de las mujeres, que tuvo una evolución del 59,4% en el 2002 al 63,1% en el 2008 y al 65,3% en el 2015. Pese a estas alentadoras cifras, en el informe también se encuentra que el ingreso laboral femenino continúa siendo inferior al masculino, debido a prácticas discriminatorias y a la subvaloración del trabajo de las mujeres. Tal hecho trae como consecuencia que los incrementos en el nivel educativo y de capacitación de las mujeres no se hayan traducido en el cierre de la brecha de género (CEPAL, 2017).

Desarrollo territorial (lo global y lo local)

A la discusión sobre el desarrollo, resulta importante adicionar el aporte del economista Serge Latouche (2009). Este autor expone el desarrollo como una impostura de doble naturaleza, ya que es un término que busca imponerse universalmente a todas las culturas (impostura conceptual) y que implica lidiar con las profundas contradicciones del capitalismo (impostura práctica).

De esta manera, el concepto de desarrollo ha implicado no solo que se imponga universalmente la viabilidad del progreso por medio de la acumulación de capital, financiación externa, industrialización y planeación económica, sino que también ha conseguido la invasión de un sector moderno sobre uno tradicional (Escobar, 1998). En este punto, es posible hablar también de una invasión de lo universal (o global) sobre lo local. Invasión que se evidencia a nivel internacional mediante la injerencia de un país, que suele ser del centro, sobre las políticas de otro, que suele ser de la periferia. Y a nivel nacional, en tanto que dentro de un mismo país se descuidan las particularidades de desarrollo que soportan los diferentes sectores que lo componen.

Es pertinente mencionar que los procesos de desarrollo también se han visto permeados por hipótesis como el llamado «efecto goteo» o *trickle down effect*, el cual plantea que el crecimiento sostenido de un sector de la economía puede extender sus beneficios a toda la economía. Esta hipótesis fue refutada por modelos económicos neoclásicos y nuevos modelos de crecimiento (Tello, 2011). Sin embargo, se ha tendido a pensar que el desarrollo de un sector involucra el desarrollo de todos los sectores. Esto se puede observar en diferentes vertientes: tendencia a pensar que el desarrollo del sector urbano implica el del sector rural, que el desarrollo del sector masculino de la población implica, a su vez, el desarrollo del sector femenino de la misma, entre otros ejemplos. Empero, como se mencionó con anterioridad, se dejan de lado las especificidades que caracterizan a cada sector y que hacen que se comporten y presenten resultados de manera diferente.

Entonces, varios autores, como los mencionados Arturo Escobar y Serge Latouche, han promulgado la reorientación de los procesos de desarrollo con el fin de que estos pasen de basarse en un modelo único o universal a fundarse en modelos locales. Lo cual conlleva a que los procesos de desarrollo se vean obligados a considerar las particularidades del sector y territorio que busca fortalecer.

En efecto, las fases de planeación, ejecución y evaluación de los procesos de desarrollo deben tener en cuenta las necesidades específicas que tiene la población con la que se va a trabajar. Cualquier población es el producto de unas singu-

laridades multifactoriales del contexto, que varían desde un contexto histórico particular, pasando por unas relaciones de poder características, hasta un clima y geografía especial.

Si se quiere aterrizar estos planteamientos a la incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo, es imprescindible que los programas que, por ejemplo, tienen su foco en el empoderamiento de la mujer comprendan, en primer lugar, que no se puede hablar de mujer en singular, sino de mujeres en plural. Esto debido a que, desde el enfoque de género, se habla de la aproximación desde la interseccionalidad. Es decir, el análisis ha de hacerse desde la precisión que en un solo sujeto o cuerpo social se encuentran diferentes categorías (sexo, clase, etnia, etc.).

Entonces, se habla de mujeres en plural en tanto las necesidades de una mujer blanca campesina del departamento de Boyacá, no son las mismas que las de una mujer indígena de la comunidad Wayúu o las de una mujer de una comunidad afrodescendiente en Bogotá. Por lo que los procesos de desarrollo no pueden partir de los mismos supuestos y estrategias si se implementan para la población de mujeres en un lugar o en otro. Inclusive, dentro del mismo lugar, si se continúa ampliando las categorías con las que se analiza la población, se encontrará una gama más amplia de poblaciones: mujeres afrodescendientes en Bogotá que a la vez son madres, solteras, clase alta, etc. Lo anterior evidencia el hecho de que, dependiendo de una población específica, lo ideal es que se hable de un proceso de desarrollo particular que cuenta con un modelo local con foco, sustento epistemológico y metodología propias.

En este punto es clave mencionar que, con respecto a la propuesta de autores como Escobar y Latouche de hacer la transición de un modelo universal a uno local, continúa evidenciándose la imposición de un modelo de desarrollo propio de un sector centro sobre un lugar o población, que sea considerado de índole periférica. Lo que lleva a que los modelos de desarrollo locales que puedan surgir sean suprimidos y se imponga un solo modelo desarrollo. Sin embargo, la búsqueda de poblaciones particulares capaces de llevar a cabo sus propios modelos de desarrollo ha llevado a la contemplación de alternativas al modelo de desarrollo tradicional.

El «buen vivir» como alternativa al desarrollo

Debido a una postura que se entiende en términos de contra-hegemonía, producto del querer (y llevar a la práctica) un modelo de desarrollo local en contraposición al modelo de desarrollo que se impone desde los países-centro, ha tomado

fuerza la idea del *sumak kawsay* o «buen vivir». Este no es un modelo de desarrollo nuevo. Por el contrario, es un concepto ancestral que implica unas prácticas sociales y culturales particulares.

Las palabras *sumak kawsay* pertenecen al idioma quechua y su traducción literal es “vida en plenitud” o “vida armónica en permanente construcción”. Si bien, actualmente se traduce como “vivir bien” o “buen vivir”. El *buen vivir* hace referencia a la cosmovisión que tienen las comunidades indígenas andinas, en la cual la economía solo es un componente y no el todo. De este modo, se fundamenta en el principio comunitario, la reciprocidad y la visión de que todo vive y está conectado (Huanacuni, 2010).

En este marco, se considera que el paradigma de desarrollo-consumismo ha llegado a sus límites, causando efectos devastadores para la naturaleza. Por lo tanto, ve necesario el retornar a una vida más natural, guiada por valores ancestrales y que permita revertir el daño causado por el modelo de desarrollo hegemónico (Huanacuni, 2010). De este modo, el *buen vivir* surge como una alternativa a dicho desarrollo. Al respecto, Mónica Chuji (2010) menciona que:

El *sumak kawsay* (vida en armonía o buen vivir) sale a la luz del día como una opción para reemplazar a las viejas nociones de desarrollo y crecimiento económico. Es un concepto que, por primera vez en la historia, se ha insertado en los textos constitucionales de dos países y que se está empezando a utilizar en Bolivia y Ecuador. El *sumak kawsay* (...), como un nuevo referente para el desarrollo y el crecimiento económico, como crítica y alternativa, es una de las propuestas más importantes y profundas en el contexto de la globalización (pág. 232).

Entonces, es posible afirmar que el *buen vivir* también es evidencia del cambio de un modelo universal a un modelo local, que se basa en necesidades propias que surgen en un contexto particular. En cualquier caso, la aplicación de esta alternativa al desarrollo no se restringe al marco en el que surge. Por el contrario, brinda pistas para que los procesos de desarrollo (y sus modelos alternativos) no caigan en los mismos errores que se siguen cometiendo actualmente.

Estrategias para la incorporación de las mujeres en los procesos de desarrollo

Los planes de desarrollo de finales del siglo XX se concentraron en mitigar el hambre a las mujeres, preocuparse por su salud y enseñarles a criar mejor los futuros hijos para el desarrollo. Sin embargo, no se analizaron las necesidades de la

población femenina que permitieran la planeación de proyectos de desarrollo con la inclusión de las mujeres y que condujeran a la generación de un impacto positivo y directo para ellas. Medidas que se reflejarían en el cambio de su rol en el entorno público y privado.

Mosser, citado por Murguialday (2005), debate tres enfoques erróneos que la sociedad ha tenido sobre la mujer en la búsqueda del desarrollo. El primero hace referencia a la mujer como sector social vulnerable, receptora pasiva de las acciones del desarrollo e intermediaria para que sus hijos logren bienes y servicios. El segundo, muestra a las mujeres como agentes económicos funcionales para el alivio de la pobreza en sus hogares, por lo cual regalan su trabajo de cuidado en sus casas y aportan a sus comunidades servicios colectivos que el Estado no provee. El tercero, parte de la idea de las mujeres como polo subordinado de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres (género), lo que les impide acceder con los hombres a los recursos y al poder (Murguialday, 2005, pág. 70).

Kate Young (1988), en sus estudios publicados en los documentos de la UNESCO, explica la complejidad de abordar el tema de la mujer en el desarrollo. Esto debido a que se generaron planes para lograr el desarrollo de los diferentes países, sin tener en cuenta a la mujer y las diversas necesidades de la misma población femenina. Tales necesidades son muy variadas según la cultura, la educación, la sociedad, la división del trabajo y la dependencia, pues difieren. Y, aunque se quisiera establecer un común denominador, sigue existiendo una desigualdad en los grupos sociales mayor que la que se genere entre hombres y mujeres. Es importante considerar esto, pues, como se mencionó más arriba, en países con culturas variadas, como en el caso colombiano, con rasgos físicos, educación y tradiciones diferentes, es un requisito abordar, identificar y conocer plenamente las necesidades de la población femenina para avanzar en planes de desarrollo con enfoque de género.

En general, se observa cómo en la búsqueda del desarrollo los distintos enfoques han adoptado desde un modelo inicial de crecimiento económico, pasando por intentar proponer un modelo de redistribución con mayor equidad, hasta enfatizar en la idea de un modelo centrado en las necesidades básicas. Este último permitió un acercamiento a la figura de la mujer como encargada de proveer los servicios básicos a su familia. Al respecto, como explica Mendoza:

la Década de las Naciones Unidas para la Mujer (1985-1976) desempeñó un papel fundamental en la difusión del enfoque Mujer en el Desarrollo, que surge al interior de esta propuesta, llamando la atención acerca del rol de las mujeres en el desarrollo

económico y social de sus países y la situación de las mujeres pobres del Tercer Mundo (Mendoza, 2000, pp. 4).

En este punto resulta importante precisar algunas nociones que son relevantes para los procesos de inclusión de mujeres en planes de desarrollo. En primer lugar, es esencial tener claro que los mecanismos para el logro de la igualdad se entienden como la capacidad legal, social y política de mujeres y hombres para movilizar y gestionar recursos de todo tipo en condiciones igualitarias. En efecto, estos mecanismos propenden brindar herramientas a las mujeres en los ámbitos legal, educativo, financiero o de otro tipo, para que ellas, de forma individual, modifiquen su situación de discriminación. Asimismo, la llamada «equidad de género» pretende lograr que mujeres y hombres alcancen iguales resultados, es decir, que se logren metas igualitarias para ambos sexos. De esta manera, la igualdad de oportunidades y de resultados implica tomar medidas especiales o de acción positiva con el fin de generar tareas de corrección ante las situaciones de desigualdad.

Ahora bien, para poder incorporar a las mujeres en los diferentes planes de desarrollo que se diseñen, se recomienda: (a) reconocer la desigualdad, (b) analizar las relaciones entre mujeres y hombres en el lugar donde se va a desarrollar el proyecto, (c) identificar las necesidades de las mujeres, (d) analizar las capacidades, al vislumbrar un horizonte pedagógico que permita la transformación de relaciones de desigualdad, (e) analizar las prácticas organizacionales de las mujeres, (f) identificar los recursos, (g) definir los resultados que se persiguen, (h) identificar procesos técnicos y políticos, y, finalmente, (i) definir espacios de reflexión.

También, es fundamental tener en cuenta que la eliminación de las desigualdades exige la intervención de factores claves que se pueden fomentar desde la base social, las instituciones y las organizaciones de mujeres. Uno de estos factores son las políticas públicas en favor de la equidad ente hombres y mujeres. Al respecto, la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer diseñó el documento titulado *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres*, en el cual se recogen aspectos orientadores para el logro de autonomía económica, participación en la toma de decisiones, salud integral, educación, gestión pública, transformación cultural, entre otros.

Entonces, ante las nuevas demandas sociales de las mujeres, se han identificado cinco campos sobre los cuales se busca fortalecer la inclusión de este grupo en los proyectos que se pretende implementar, de cara al desarrollo humano y sostenible. El primero tiene como fin dotar de instrumentos adecuados para el ejercicio de derechos, la participación en los escenarios de poder y la toma de decisiones.

El segundo tiende a fomentar la autonomía económica y el acceso a recursos. El tercero consiste en incentivar procesos de educación y acceso a nuevas tecnologías (proyectos del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación). El cuarto se asienta en la idea de fortalecer los programas de salud y derechos sexuales y reproductivos (programas y brigadas como las de las Fuerzas Militares). Y el quinto se propone garantizar una vida libre de violencias (acciones desde las instituciones, rutas de atención, prevención etc.).

Dotar de instrumentos adecuados para el ejercicio de derechos, la participación en los escenarios de poder y la toma de decisiones

Se observan varias acciones importantes que redundan en el bienestar de las mujeres. La primera acción por considerar es reconocer desde las instituciones la desigualdad entre hombres y mujeres, y generar medidas para combatirlas. Entre las más importantes está la creación de políticas públicas que se conviertan en maniobras positivas que contrarresten la desigualdad. Un ejemplo de esto puede ser la creación del Consejo Consultivo de Mujeres del Distrito Capital en el año 2007 a través del Decreto Distrital 403 de 2007, actualizado posteriormente en el 2014 según el Decreto Distrital 224 de 2014, con el fin de que sirva de espacio para incentivar y garantizar la participación y representación de las mujeres en el Distrito Capital.

Una segunda acción que hay que tomar es el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres con el fin de que se involucren en sus propios planes. Un ejemplo de ello está representado por el plan que desde la Gobernación de Cundinamarca se ha desarrollado, tras enfocarse en la conformación de la *Escuela de Liderazgo, Paz y Género*, la cual busca promover los aspectos que nombra en su título, con una alta incidencia en los 116 municipios del departamento.

Una tercera acción se articula en torno al fomento de la participación de las mujeres en la toma de decisiones públicas. Es el caso de las mujeres del municipio de Subachoque en Cundinamarca, quienes desde el año 2012 desarrollaron acciones que les permitieron participar en la generación de políticas públicas y en el diseño del Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 y en los debates del presupuesto para suplir las necesidades de las mujeres.

Una cuarta acción que fomenta la inclusión de las mujeres en los proyectos de desarrollo lo constituye la iniciativa de incentivar la creación de organizaciones femeninas que se conviertan en escenarios que contribuyan a su desarrollo. Así, las asociaciones de mujeres madres cabezas de familia, asociación de mujeres profe-

sionales, asociación de mujeres rurales, entre otras. Las organizaciones de mujeres adquieren un valor significativo para gestionar proyectos que, con diferentes aportes financieros, de conocimientos, tecnologías y demás, fomenten el propio desarrollo de sus asociadas y también sea escenario para la generación de tejido social, lo cual aporta al logro de mejores condiciones de vida desde el enfoque de género.

Una quinta acción que se puede mencionar y que se convierte en una herramienta para fortalecer el ejercicio de derechos de las mujeres y generar equidad es la formación en competencias blandas. Tal es el caso del fortalecimiento de capacidades para el liderazgo, el empoderamiento, la comunicación, el emprendimiento, la solución de conflictos y, desde luego, los derechos humanos y de las mujeres. Al respecto se pueden observar casos como la participación de la academia para este logro. En este punto un ejemplo clave es la Universidad Minuto de Dios que, en alianza con la Gobernación de Cundinamarca, desarrolla diplomados para las mujeres que logren integrar el conocimiento sobre políticas públicas, gestión social, gerencia social, enfoques transversales, entre otros campos del conocimiento que son pertinentes para la formación de mujeres líderes.

Todas estas acciones se pueden desarrollar en conjunto con la sociedad civil y organizaciones gubernamentales, a saber: las alcaldías, defensorías del pueblo, consejo municipal para la creación de políticas públicas, organizaciones civiles, instituciones de formación superior y para el trabajo, instituciones militares, y demás.

Fomentar la autonomía económica y el acceso a recursos

Desde las políticas públicas se ha buscado fomentar la autonomía de las mujeres y el acceso a los recursos, para lo cual la cooperación internacional ha jugado un papel preponderante. Un ejemplo para resaltar es el de las organizaciones de mujeres campesinas de la provincia en Soto (departamento de Santander).

En lo que concierne a este tema, un estudio realizado entre los años 2012 y 2016 con la Asociación Municipal de Mujeres Campesinas de Lebrija – Ammucale (creada en 1996), la Asociación Municipal de Mujeres Campesinas de Matanza – Asocimucam (creada en 2003) y la Asociación de Mujeres Construyendo Futuro Santa Cruz de la Colina (creada en el 2005), encontró que estas organizaciones tienen un capital en experiencias que aportar en la búsqueda de oportunidades desde iniciativas rurales. Esto obedece a la unión de esfuerzos en pro de solucionar asuntos de orden económico, social y cultural. De este modo, han logrado formarse y desarrollar proyectos productivos propios con ayuda de entidades ONG, como Corambiente, y agencias de cooperación internacional, para el desarrollo de sus proyectos de emprendimiento.

En el ámbito económico, y por ahondar en el desarrollo económico local, las organizaciones como las anteriormente mencionadas fortalecen el posicionamiento y la autonomía de las mujeres en los ámbitos rurales. Esto, a su vez, se traduce en la coordinación y gestión de recursos en los que se busca la consolidación de proyectos que les permitan tener a su disposición, y manejar bajo su criterio, ciertos recursos económicos propios.

En este sentido, las asociaciones de mujeres campesinas no solo promueven la independencia femenina del hombre como único proveedor de recursos para el hogar, sino que también ayudan a fortalecer y estrechar los lazos de la comunidad con su territorio en tanto buscan el autoabastecimiento y comercialización mediante proyectos productivos agroecológicos. Entre ellos se pueden mencionar el trabajo comunitario mediante mingas agrosociales, el rescate, protección e intercambio de semillas originales, la producción agroecológica de huertos y especies menores, los festivales culturales para el compartir de recetas tradicionales, la elaboración de abonos orgánicos, la defensa de los recursos hídricos mediante Juntas de Agua y el desarrollo de plantas comunales de tratamiento de aguas. De esta manera, logran integrar a la comunidad alrededor de uno o varios proyectos, poner en marcha actividades que retribuyen económicamente y, transversalmente, promueven la equidad de género tanto en el hogar como en el trabajo.

Se debe recalcar que se pueden identificar acciones positivas que permiten el acceso a recursos, tales como el incluir las necesidades de las mujeres en los presupuestos públicos, identificar fuentes de financiación de proyectos a través de redes, aliados y cooperantes o procesos de fondeo (fundraising), con organizaciones que pueden aportar capital semilla para los proyectos de las mujeres en donde ellas continúen con acciones autogestionadas.

Incentivar procesos de educación y acceso a nuevas tecnologías

Tal como se citó al inicio de este apartado, un ejemplo que se puede traer a colación es la iniciativa que desde la Gobernación de Cundinamarca se ha adelantado para la formación de mujeres líderes a través de procesos virtuales y con mediación de las nuevas tecnologías de la información. Esta formación tiene el objetivo de capacitar a las mujeres en gestión social, políticas, paz y género, y va acompañada de una formación complementaria en nuevas tecnologías, lo cual se puede hacer a través de los proyectos adelantados por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. El uso de redes de comunicación, computadores, celulares y otros dispositivos también permiten a las mujeres la amplia-

ción de acciones en favor de la igualdad. Tal es el caso de los proyectos que, con la colaboración de las agencias de cooperación internacional, se han ejecutado recientemente, al poder presentar proyectos que financian las agencias y los cuales se diseñan, presentan y gestionan a través de los canales virtuales, donde además queda probado el desarrollo de tipo global-local.

Un aliado importante es el Servicio Nacional de Aprendizaje - Sena, el cual ha hecho aportes significativos en la formación de las personas con vistas al desarrollo humano y social. El Sena, a través de sus programas tecnológicos y su portafolio de servicios, puede hacer que las personas tengan acceso a procesos de educación virtual, hagan uso de las nuevas tecnologías y demás requerimientos técnicos de formación para el trabajo, lo cual resulta ser un aporte valioso para los proyectos diseñados e implementados por las mujeres.

Fortalecer los programas de salud y derechos sexuales y reproductivos

Para fortalecer este aspecto se pueden generar redes y alianzas con diferentes organizaciones. Aquí hay que citar el estudio de caso desarrollado por la Universidad Minuto de Dios, desde el programa de Gerencia Social, a través del cual se diseñó un mapa estratégico para atender las necesidades de las mujeres de la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá. En este estudio se propuso la generación de alianzas con hospitales, Secretaría de Salud, Profamilia, universidades, entre otros aliados, para atender a las mujeres que, según una serie de necesidades previamente identificadas, requirían un tipo de atención que garantice el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos y, así, mejorar su bienestar.

Garantizar una vida libre de violencias

El logro de una vida libre de violencias significa que no solo se debe considerar la violencia en el entorno privado, sino las diferentes formas de violencia que, por el conflicto armado en Colombia, han provocado vulneraciones a las mujeres por su propia condición de mujer.

Al respecto, se puede citar el caso de las Asociaciones de Mujeres del Oriente Antioqueño - Amor. Esta organización, que agrupa veintitrés (23) asociaciones de mujeres, se creó en el año 1994 con el objetivo de promover los derechos de las mujeres y su participación consciente y activa, y que les permitiera apostar por un proceso de desarrollo equitativo e incluyente en los municipios de la región. Posteriormente, cuando se agudizó la violencia, hicieron frente a las diversas secuelas causadas por el conflicto armado generado por diferentes actores. Tal situación provocó una elevada vulneración a los derechos de las mujeres. Aquí, las mujeres

desarrollaron redes con diferentes organizaciones y el apoyo de la población civil para contrarrestar la violencia, así como denunciar y prevenir nuevas vulneraciones.

Para incluir a las mujeres en los proyectos de desarrollo que garanticen una vida libre de violencias, también se puede acudir a varias herramientas: las alianzas (interpretadas como acuerdos que se logran entre diferentes organizaciones y poblaciones para lograr objetivos comunes), el logro de proyectos sociales y la generación de condiciones que contribuyan a la equidad. Al respecto, nuevamente, se cita el caso de la propuesta en la localidad de San Cristóbal, donde se diseñó una ruta de atención a las mujeres víctimas de violencia de género para que denunciaran casos de maltrato y se propuso una red de aliados que permitiera la prevención de nuevas situaciones de violencia.

Como se observa las anteriores son algunas de las herramientas que se pueden aplicar para lograr incluir a las mujeres en los proyectos de desarrollo. Existen asimismo otro tipo de herramientas que permiten cumplir con este objetivo, algunas de las cuales se enfocan en la planificación de los proyectos. Frente a ello se reitera la importancia de evidenciar qué situación o aspecto de una sociedad se busca cambiar y cómo se puede llevar a cabo dicho cambio. Esto demanda conocer la realidad en la que están inmersas las mujeres para centrarse en la situación que se desea cambiar. Igualmente, exige la racionalidad para orientar recursos, definir objetivos y tomar decisiones con la clara consulta y participación de la población en el diseño del proyecto y durante la ejecución del proyecto mismo.

La planeación o planificación de los proyectos centrados en las mujeres, o con enfoque de género, implica un proceso pedagógico y político que genera espacios permanentes de debate y reflexión y que supone otros elementos. Entre ellos está el análisis de las relaciones de género en el contexto, el reconocimiento de la desigualdad, el posibilitar el empoderamiento de las mujeres, el examen de las capacidades técnicas desde la perspectiva de género, y la definición tanto de los recursos (humanos, materiales y financieros) a los que pueden acceder respectivamente hombres y mujeres, como de los resultados esperados para cada una de estas poblaciones por separado.

Para esto se requiere de un procedimiento en el que se tenga en cuenta (a) un diagnóstico de género, es decir, la identificación del mecanismo que genera la desigualdad, (b) los objetivos, (c) un seguimiento y evaluación del proceso y los logros, (d) la consulta y participación a través de metodologías participativas y (e) una estrategia de entrada mediante la identificación de oportunidades.

En segundo lugar, la planificación de género requiere de herramientas analíticas que guíen todo el proceso. Con base en los estudios de Murguialday (2000) sobre acción humanitaria y cooperación al desarrollo, Murguialday, C., Pérez, K.,

& Eizagirre, M. (2000), se identifican un conjunto de herramientas de análisis para la incorporación de las mujeres en los proyectos de desarrollo. Algunas de ellas son: el llamado «Marco analítico de planificación de género de Harvard, denominado también Análisis de Género (Gender Framework Analysis, GFA) o Marco de Roles de Género (Gender Roles Framework, GRF), propuesto por Overholt, Anderson, Cloud y Austin, del Instituto de Relaciones Internacionales de Harvard, en colaboración con la oficina Mujer y Desarrollo de la Agencia Internacional de Desarrollo del gobierno estadounidense (USAID)», el cual menciona herramientas como el perfil de actividades, el perfil de acceso y control a recursos y beneficios, los factores de influencia y las preguntas clave para el análisis del ciclo del proyecto.

Por su parte, la «Matriz de análisis de género. Parker (1993)» contiene las categorías de trabajo, tiempo, recursos y factores culturales. En el «Marco analítico de las relaciones sociales, Kaaber (1994)» se contempla el desarrollo basado en el ser humano, el análisis de las relaciones sociales, el análisis institucional, la clasificación de políticas y la herramienta de análisis situacional y diseño de la estrategia. En el «Marco analítico de Moser (1993)» se tiene en cuenta el rol de las mujeres, las necesidades prácticas e intereses estratégicos y los análisis de políticas. Por último, el «Marco analítico del empoderamiento de Longwe (1991)» abarca la escala de niveles de empoderamiento y el análisis desde los «asuntos de las mujeres».

Este conjunto de herramientas se propone con el fin de profundizar en factores claves que permiten la incorporación de las mujeres en los proyectos de desarrollo no solo identificando sus necesidades sino ampliando variables que contribuyan con la equidad.

Conclusiones

Cada teoría económica trae consigo un discurso de desarrollo. Por lo que, a la vez que se han transformado los modelos económicos imperantes, también lo ha ido haciendo el concepto de desarrollo, su significado y sus participantes. Sin embargo, este concepto ha sido construido en Europa o América del Norte y, después, ha sido importado a Latinoamérica, lo cual evidencia las dinámicas entre centro y periferia.

En las últimas décadas, bajo el enfoque de género y de cara al desarrollo humano y sostenible, el desarrollo ha empezado a involucrar actores que, en algún momento, dejó de lado. De esta manera, las mujeres resultan ser una de esas voces históricamente acalladas que ahora exige representación y participación en los procesos de desarrollo a nivel mundial. A su vez, el concepto, la figura y el papel de

las mujeres se ha transformado, siendo ahora protagonistas y ejecutoras del desarrollo en sus comunidades.

Por lo tanto, resulta pertinente continuar indagando por la relación entre mujeres y desarrollo, así como continuar fomentando la incorporación de las mujeres en las diferentes etapas de los procesos de desarrollo, resaltando y teniendo en cuenta las particularidades de sus contextos y sus saberes propios.

Bibliografía

- Benería, L. (2005). *Género, desarrollo y globalización*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Bustelo, P. (1999). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chuji, M. P. (2010). Sumak Kawsay versus desarrollo. En Hidalgo-Capitán, A. L., Guillén, A., y Deleg, N. (Eds.). (2014). *Sumak Kawsay Yuyay: Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. Huelva, España: Universidad de Huelva, Universidad de Cuenca.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). *Panorama Social de América Latina, 2017*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ.
- De la Cruz, Carmen. (sin fecha). ¿Cómo ha evolucionado el enfoque de Mujeres en el Desarrollo (MED) a Género en el Desarrollo (GED)? Recuperado de: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21674/1/38_mujeres_en_el_desarrollo_a_genero_en_el_desarrollo.pdf
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Kabeer, N. (1994). *Reversed realities: Gender hierarchies in development thought*. Verso.
- Latouche, S. (2009). *Sobrevivir al Desarrollo: de la desconolización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.
- León, M. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, Tercer Mundo.
- Longwe, SH (1991). *Conciencia de género: el elemento faltante en el proyecto de desarrollo del Tercer Mundo*.
- Meier, G. M., Seers, D., & Mundial, B. (1986). *Pioneros del desarrollo; Lord Bauer, Colin Clark, Albert O. Hirschman, Sir Arthur Lewis, Gunnar Myrdal, Rabel Prebisch, Paul N. Rosenstein-Rodan, Walt Whitman Rostow, HW Singer, Jan Tinbergen*. Ed. Tecnos, SA.
- Mendoza, R. (2000). *El género y los enfoques de desarrollo. Escuela para el Desarrollo*.
- Moser, C. (1993), *Gender Planning and Development. Theory, Practice and Training*, Routledge, Londres. Trad. cast.: *Planificación de Género y Desarrollo. Teoría, Práctica y Capacitación, Entre Mujeres-Flora Tristán*, Lima, 1995.
- Moser, C. (1998). *Planificación de género. Objetivos y obstáculos. Género en el Estado, estado del género, 27*.

- Múnera, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. (Vol. 26). Medellín, Colombia: Escuela del Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia.
- Murguialday, C., Pérez, K., & Eizagirre, M. (2000). Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. Bilbao/Barcelona: Icaria Editorial, Hegoa, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad del País Vasco.
- Murguialday, C. (2005). *Las mujeres en la cooperación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Nina, E., y Aguilar, A. (1998). Amartya Sen y el estudio de la desigualdad económica y la pobreza monetaria. Colombia: 1978-1997. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 211-233.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Parker, A. R. (1993). *Another point of view: a manual on gender analysis training for grassroots workers*. *Another point of view: a manual on gender analysis training for grassroots workers*.
- Pérez Orozco, A. (2011). *Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. Investigaciones feministas*.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. España: Traficantes de sueños. Programme Paper, (3).
- Prebisch, R. (1986). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y horas.
- Sunkel, O., & Paz, P. (1999). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Siglo XXI.
- Tello, M. D. (2011). Los efectos goteo (trickle down effects) del crecimiento: un análisis del desempeño económico del sector informal a nivel de regiones en el Perú, 2005-2009. En León, J. y Iguíñiz, J.M. (Eds.), *Desigualdad distributiva en el Perú: dimensiones*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, págs. 113-165.
- Young, K. (1988). La mujer y el desarrollo económico: estrategias locales de planificación regional y nacional.
- Young, K. (1997). "El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación. Consultantes, 121.

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL FOMENTO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS FUERZAS MILITARES*

6

Edna Jackeline Latorre Rojas¹

Andrés Eduardo Fernández Osorio²

Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

Resumen

Este capítulo expone las especificaciones de una estrategia de formación para fomentar la cultura de equidad entre hombres y mujeres en las Fuerzas Militares. En primer lugar, se presenta una reflexión conceptual en torno a las oportunidades de aprendizaje en contextos institucionales con base en la revisión de las teorías sobre el aprendizaje informal, el aprendizaje social y el aprendizaje colaborativo. Posteriormente, se describen, desde una perspectiva teórica y metodológica, las estrategias de aprendizaje no formal y, finalmente, se destaca la innovación educativa como una herramienta de gran utilidad para promover el desarrollo de aprendizajes en contextos institucionales como el que caracteriza a la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”.

* Este capítulo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación (1) «Comunidades de práctica como estrategia formativa para el fomento de la cultura de equidad entre hombres y mujeres de la Esmic: Una propuesta de innovación educativa» y (2) «Caracterización sociodemográfica en los integrantes de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, adscritos y financiados por la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”.

1 Magíster en Educación e Investigación Universitaria (Universidad Sergio Arboleda); Especialista en Educación e Investigación Universitaria (Universidad Sergio Arboleda); Psicóloga (Universidad Católica de Colombia). Directora del Observatorio Militar para la Igualdad entre Hombres y Mujeres de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. <https://orcid.org/0000-0002-0301-9036> - Contacto: edna.latorre@esmic.edu.co

2 Teniente Coronel del Ejército Nacional de Colombia; PhD (c) en Derecho y Ciencia Política (Universidad de Barcelona); Magíster en Economía, Estado y Sociedad: Política y Seguridad (Universidad Colegio de Londres); Magíster en Relaciones Internacionales (Escuela Superior de Economía - Moscú); Magíster en Seguridad y Defensa Nacionales (Escuela Superior de Guerra General Rafael Reyes Prieto); Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos (Universidad Militar Nueva Granada); Profesional en Ciencias Militares (Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”). Docente investigador de la Facultad de Relaciones Internacionales de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. <https://orcid.org/0000-0003-0643-0258> - Contacto: andres.fernandez@esmic.edu.co

Palabras clave: Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, equidad, comunidad de práctica, sociología militar, formación militar.

Introducción

En el marco de las políticas de innovación educativa, las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a gestar procesos académicos que impacten favorablemente la formación de los nuevos profesionales, no solo de acuerdo con las demandas actuales, sino sobre todo teniendo en cuenta dos grandes aspectos de interés: Por un lado, la dimensión legal y administrativa de la educación y, por otro, referente al contexto académico, el análisis reflexivo del proceso que se condensa en las políticas educativas para la innovación.

Es preciso aclarar que en Colombia el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de desarrollar las políticas educativas y que estas surgen por las exigencias que demanda el derecho fundamental a la educación, instaurado en la Constitución Política. Por lo tanto, forman parte importante de las políticas educativas la Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992, la Ley 1286 del 2009 —sobre ciencia, tecnología e innovación— y la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (Departamento Nacional de Planeación, 2009).

También es necesario mencionar que la aplicación de las políticas de innovación pedagógica en los sistemas educativos genera en las instituciones estados de conmoción, pues en muchas de ellas existe una cultura institucional de resistencia al cambio. En ocasiones, este fenómeno impide que se regulen las iniciativas para crear, fortalecer e incorporar modelos de aprendizaje nuevos e impactantes que garanticen los procesos de mejora de la calidad educativa.

Por tanto, algunas instituciones se oponen a asumir nuevos modelos educativos porque estos demandan una dinámica innovadora que permita ajustar los contextos a las experiencias de aprendizaje y, como ellas no tienen la capacitación necesaria para cumplir estas exigencias, los procesos de incursión se hacen lentos y, en ocasiones, poco motivantes.

Asimismo, existen instituciones que no cuentan con los recursos suficientes para crear ni poner en marcha prácticas innovadoras que les permitan hacer ajustes a sus procesos educativos y, de esta manera, impactar positivamente su innovación. En consecuencia, se limitan a hacer lo que se les pida con los pocos elementos que tengan, sin generar mayor valor al proceso de formación. Finalmente, hay otras instituciones que simplemente no están interesadas en la innovación pedagógica como modelo de impacto educativo.

Estas son, pues, de manera general, las problemáticas que representa para las IES asumir modelos educativos innovadores. Ahora, se centrará este análisis en el contexto de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Esmic), específicamente en la categoría de estudio *equidad de género entre hombres y mujeres*.

Al respecto, se debe señalar que la Esmic cuenta dentro de su estructura orgánica con un Observatorio Militar para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Esta iniciativa se creó en el año 2012 para promover la inclusión de la mujer en la vida militar luego de que fueran convocadas e incorporadas para el curso de las armas. En ese momento se revisó el papel de la mujer en el Ejército y, consecuentemente, se comenzaron a hacer los ajustes pertinentes en las prácticas institucionales que tradicionalmente habían sido creadas y dirigidas únicamente para los hombres. En este contexto, aunque el Observatorio tenía la función de desarrollar investigaciones que tuvieran un carácter formativo y que impactaran en la comunidad, desafortunadamente las acciones de asistencia y promoción de la equidad no fueron suficientes, así que el Observatorio se limitó a crear unos pocos proyectos de investigación, a dar cuenta de las estadísticas de incorporación y a presentar datos de segregación por sexos, entre otros temas.

Claramente, se dejó en segundo plano la preocupación por las violencias hacia la mujer, el trato desigual, la rivalidad entre sexos, la asignación de roles específicos por sexo y el surgimiento de una cultura caracterizada por esquemas de rivalidad entre hombres y mujeres. De hecho, incluso ahora, las acciones para promover la equidad entre hombres y mujeres son aisladas, escasas y no logran tener el impacto esperado. Estas problemáticas han impedido que la Esmic desarrolle el potencial que tiene para promover la cultura de equidad entre hombres y mujeres, pues no se optimizan los recursos ni los talentos con los que cuenta la institución y que probablemente podrían garantizar el desarrollo social del conocimiento en el tema de equidad de género a través de didácticas innovadoras de aprendizaje.

Por lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Cuáles componentes debe tener una experiencia innovadora en educación que permita el aprendizaje colaborativo y promueva la gestión educativa en torno a la cultura de equidad entre hombres y mujeres?

Referente teórico y conceptual

Un acercamiento al concepto de innovación educativa desde la educación informal

Desde esta perspectiva, los procesos de innovación educativa tienden puentes entre la educación informal y los escenarios educativos. Asimismo, se

entiende la innovación como un proceso dinámico que constituye el reto del sistema educativo actual, ya que implica la combinación de varios elementos que no solo pretendan garantizar la formación de los estudiantes, sino también mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, la innovación comprende un proceso relacionado con la invención y la creatividad. Para innovar no basta con tener la idea, sino que además esta idea tendrá que ser creativa y apuntar a detectar asuntos que sean desconocidos y que ayuden al desarrollo de la formación del estudiante (Margalef & Arenas, 2006).

Así, para Carbonell (2001) la innovación implica un proceso donde se toman decisiones que permiten modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. En consecuencia, el concepto de innovación adquiere diferentes dimensiones: Por un lado, se entiende como un cambio educativo en el que se encuentran transformaciones estructurales (del sistema educativo), cambios curriculares, cambios profesionales y cambios políticos y sociales (Margalef & Arenas, 2006), los cuales generan a la vez un gran impacto en el sistema educativo.

El cambio se explica en un esquema de abajo hacia arriba, en donde los actores principales —que se encuentran en la parte de abajo— son los docentes y los estudiantes, quienes participan y construyen un proceso de aprendizaje formativo que propicia cambios administrativos del sistema educativo en general.

Otra dimensión que se acerca al concepto de innovación es la reforma, la cual se entiende como los cambios propiciados por los procesos de administración educativa que afectan al sistema en conjunto y que están determinados por ideales políticos (Margalef & Arenas, 2006); de allí que en la reforma primen los intereses estatales, sociales y económicos de una nación.

De acuerdo con lo anterior, se entiende entonces que la innovación pedagógica busca que los cambios y las reformas se complementen en la práctica educativa, de tal manera que aporten a la creación de mejores prácticas educativas. A su vez, estas prácticas deben garantizar que el sistema educativo respalde el desarrollo y la formación con calidad.

Un factor sobresaliente de la innovación pedagógica es que debe llevar a cabo un proceso formativo que tenga en cuenta la práctica educativa. La característica principal de este proceso debe ser la controversia, ya que está implícito el sentido de romper creencias y paradigmas, y, por tanto, implica un diálogo constante y abierto que genere la reflexión continua, que tenga un alto componente investigativo y que propenda por instituir una práctica de innovación adecuada (Elliot, 2004; en Margalef & Arenas, 2006). Se puede decir, entonces, que las características de la innovación pedagógica tienen que ver con los procesos educativos que apuntan

al desarrollo de un aprendizaje significativo, en el que todos los componentes y actores a partir de la práctica pedagógica encuentren los elementos necesarios para el desarrollo social del conocimiento, desde la interdisciplinariedad y la transformación de los esquemas que presentan fallas o que requieren mejoras.

La teoría del aprendizaje colaborativo: Referente teórico del aprendizaje informal

El aprendizaje colaborativo es una de las alternativas educativas que promueve el desarrollo del conocimiento en los estudiantes a partir de los procesos colaborativos (Slavin, 2002), en los cuales intervienen diferentes patrones de desarrollo, según lo han planteado varias teorías. Se empezó a hablar de aprendizaje colaborativo en la educación en los años setenta, cuando a partir de las teorías de Vygotsky y Piaget se reconoció la cognición y los procesos cognitivos como aspectos integrantes del aprendizaje social. Actualmente, estos componentes cognitivos forman parte intrínseca de los objetivos que promueve el desarrollo de la cultura investigativa en el marco educativo.

Asimismo, el fundamento teórico del aprendizaje colaborativo se encuentra en las teorías cognitivas del aprendizaje cooperativo. Según Slavin (2002), esta teoría se edificó a partir de dos corrientes: Por un lado, la corriente evolucionista, en la cual se entiende el aprendizaje cooperativo como un proceso adaptativo que favorece el crecimiento a partir de modelos de conductas similares. Esta teoría también sostiene “que el conocimiento social arbitrario (lengua, valores, reglas, moral y sistemas simbólicos tales como la lectura y la matemática) solo puede aprenderse en la interacción con otros” (Slavin, 2002, p. 24). De esta forma, el aprendizaje connota un componente común que se refuerza a través de la interacción y que contribuye a la formación individual del conocimiento.

De otro lado, para las teorías de elaboración cognitiva, el aprendizaje “requiere que la información sea retenida y relacionada con otra ya existente en la memoria, [de tal manera que] el alumno debe involucrarse en alguna clase de reestructuración cognitiva —o elaboración— del material” (Slavin, 2002, p. 25). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el estudiante realiza actividades que implican la planificación, la descripción y la síntesis, para lo cual emplea la memoria, reorganiza la información y concreta de manera conjunta la ejecución de esta.

A partir de las concepciones anteriores, dentro del marco de esta investigación se entiende que el aprendizaje colaborativo y el cooperativo tienen un postulado

similar, por lo cual se asumen como análogos respecto a la formación en cultura de investigación. Con el aprendizaje colaborativo se puede llegar a la construcción de características sociocognitivas, propias de los contextos educativos y totalmente complementarias con la teoría de representaciones social, al aseverar que:

1. Los sujetos son activos frente a la generación de conocimiento, es decir, lo construyen y también son construidos por él en una relación recíproca, la cual permite y otorga importancia a los conocimientos previos sobre ciencia e investigación, que serán determinantes claves para que ocurra el aprendizaje.
2. Este proceso de heteroconstrucción (del objeto) y de autoconstrucción (de sí mismo) se realiza a través de la interacción y la actividad con los otros; en el caso específico de la investigación, a través de grupos de trabajo, tutorías, investigaciones conjuntas y semilleros de investigación entre otros.
3. Por tanto, la actividad colaborativa, al igual que el producto cognitivo que se genera en torno a la cultura de la investigación, se puede entender como un sistema cognitivo social en sí mismo, puesto que el intercambio sociocognitivo que se da por medio de la comunicación y el diálogo con otros permite la descentralización y el acceso a la cognición compartida. Precisamente, esta característica del aprendizaje lleva a que se proponga el trabajo por colectivos, las agremiaciones, los centros de interés, los grupos de investigación y las líneas de investigación que van a ser nutridas a partir del aprendizaje colaborativo.
4. El conocimiento que se aprende colaborativamente tiene una estructura transindividual, que es la llamada *estructura epistémica* (la ciencia es básicamente intersubjetividad). De hecho, el conocimiento aprendido no está compuesto por segmentos disociados, sino que se aprenden unidades temáticas que poseen una estructura lógico-epistémica (red semántica).
5. Los aspectos motivacionales, afectivos y actitudinales referidos al objeto de conocimiento interactúan con los aspectos específicamente cognitivos.
6. La elaboración social del conocimiento no es un hecho abstracto, llevado a cabo por mentes puras. Los alumnos son actores sociales, desempeñan roles propios de la estructura de grupo. En el microsistema que se crea, hay procesos de categorización social y anclaje del conocimiento en los roles y posiciones sociales de los sujetos-actores (Roselli, 2011).

Con estas características —que combinan modelos pedagógicos como el aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo— se desarrolla actualmente parte de las estrategias y didácticas educativas para fomentar la investigación. Así,

las actividades que promueven el desarrollo de la cultura investigativa incorporan diferentes componentes que permiten la participación colectiva de los jóvenes docentes, los investigadores, los tutores, los coordinadores y los directores de los procesos investigativos en la academia para crear y poner en marcha sus propuestas. En este sentido, las actividades académicas y profesionales de los jóvenes docentes no solo responden a ideas de investigación e innovación contextualizadas y avaladas en el ámbito científico, sino que además giran en torno a la promoción de intereses sociales de la comunidad en general y a proyectos de desarrollo tecnológico, como por ejemplo el diseño en sistemas de información ajustados a las necesidades particulares de la comunidad y que se gestan a partir de la interpretación de los contextos y las problemáticas que el joven docente encuentra en su ejercicio profesional. De aquí la importancia de desarrollar didácticas que promuevan el aprendizaje de las realidades sociales y la resolución de los problemas que estos escenarios particulares plantean, en este caso el militar.

Modelo de implementación de la estrategia para la formación de equidad entre hombres y mujeres

Este esquema de aprendizaje colaborativo constituye en la actualidad parte de la estrategia de innovación educativa del Observatorio Militar para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Esmic, de tal manera que en sus actividades se encuentran diferentes componentes que permiten la participación colectiva de todos los actores en la creación y puesta en marcha de sus propuestas. En este sentido, los proyectos de investigación y las acciones que se llevan a cabo responden a ideas de investigación e innovación contextualizadas y avaladas por expertos en las temáticas de equidad y género, las cuales giran en torno a la promoción de los intereses sociales de la comunidad en general y a proyectos de desarrollo tecnológico, específicamente, en el diseño de sistemas de información adecuados a las exigencias de su comunidad.

Además del desarrollo y ejecución de la estrategia de innovación, la actividad principal propuesta por el Observatorio Militar para la Igualdad es la construcción de una red de divulgación. En consecuencia, el medio social, las conferencias, los talleres, las cartillas y las redes virtuales de información se convierten en fuente conductora del desarrollo y acercamiento al aprendizaje social, en cuanto permiten a la comunidad no solo estar informada, sino además posibilita que sus integrantes participen en la presentación y publicación de noticias acerca de sus proyectos.

Precisamente, es en estos espacios donde presentan a toda la comunidad el estado de sus investigaciones a partir de las modalidades de foros virtuales y blogs.

Al respecto, se debe señalar que la meta del equipo del Observatorio “no solo se abre paso como un elemento que transfigura un debate virtual y presencial en una acción cooperativa, sino que, ante todo, es el ente regulador de donde emanan las diversas necesidades de acción conjunta mediadas tecnológicamente” (Suárez, 2010, p. 58). Esta acción conjunta permite a los jóvenes reconstruir su aprendizaje a partir de la presentación de sus productos y, a la vez, generar dentro de su red procesos que los realimenten, con lo cual cumplen con la evaluación de mejoramiento continuo de cada uno de los productos.

Ahora bien, este modelo se basa en el que planteó Martin (2011) en la *Guía de comunidades de Práctica*³, en el cual se definen cuatro etapas para implementar una estrategia de formación innovadora (figuras 1 y 2), cada una de las cuales tiene una meta para su desarrollo efectivo.

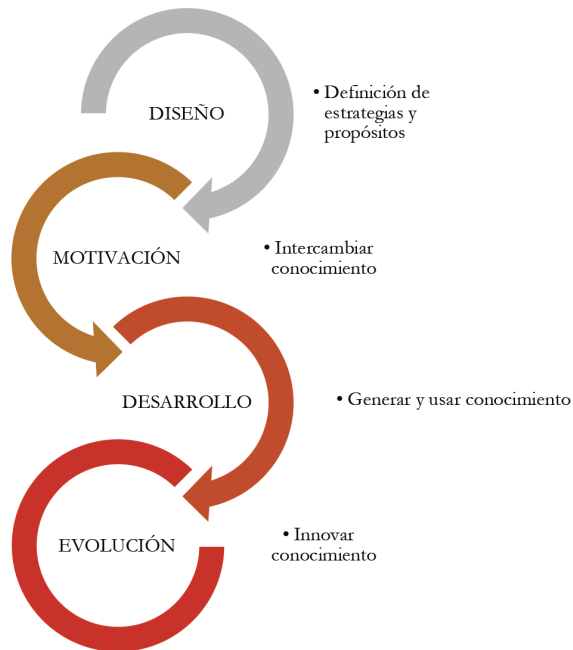


Figura 1. Modelo de implementación de la estrategia formativa
Fuente: Elaboración propia.

3 La *Guía de comunidades de práctica* es un documento elaborado por el Centro Regional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para América Latina y el Caribe, dentro del marco del Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo, en la Unidad de Gestión del Conocimiento.



Figura 2. Actores que intervienen en la formación para la equidad y el género
Fuente: Elaboración propia

La forma de interacción se canaliza a través de acciones guiadas en torno a la cultura de género, inclusión y equidad (figura 3), en donde se observan tres estrategias específicas: (1) Ideas de investigación innovadoras, (2) metodologías de la ciencia y (3) la comunicación de resultados, de las cuales se desprenden las acciones que debe realizar el equipo que compone el Observatorio Militar para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y el apoyo de la comunidad académica.



Figura 3. Esquema de las estrategias y acciones proyectadas para el año 2018
Fuente: Elaboración propia.

La primera estrategia tiene que ver con el establecimiento de ideas de investigación innovadoras, en las cuales se promueva la generación de conocimiento para la cultura de género, inclusión y equidad, con el objetivo de alimentar las líneas de investigación con proyectos especializados en el tema central. La segunda estrategia es el uso de metodologías en torno a la ciencia que no solo tengan como parámetro la aplicación de los valores y principios científicos, sino que además ayuden a cimentar los conocimientos por medio de herramientas de investigación especializadas. Y la tercera estrategia tiene que ver con la comunicación de los resultados, para lo cual se establecen acciones que promuevan la divulgación de la información y la participación interdisciplinar de los miembros de la comunidad en los temas específicos de género y equidad.

Con base en estas estrategias para la equidad y género, el modelo propone las siguientes acciones específicas relacionadas con cada una de ellas (tabla 1), las cuales serán implementadas por el grupo de trabajo del Observatorio Militar, con el apoyo de la Dirección y el Área de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (I+D+i) de la Esmic.

Tabla 1. Acciones de la estrategia formativa para la equidad y género

Acciones: Ideas de investigación innovadoras	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en convocatorias institucionales con proyectos de investigación relacionados con género, inclusión y equidad. • Investigación para alimentar la producción científica en las líneas de investigación: Estudios poblacionales, Percepciones y hábitos, Cultura de respeto y equidad de género, Redes sociales y tendencias.
Actores principales	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes internos de la institución. • Participantes externos de la institución, pero del Ejército Nacional de Colombia. • Universidades.
Productos	<p>Producto</p> <p>Las personas pertenecientes a la comunidad conocen, intercambian y generan conocimiento en equidad y género que es usado como referente institucional.</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de personas pertenecientes a la comunidad. • Cantidad y diversidad de redes a las cuales pertenece la comunidad. • Número de proyectos, artículos, informes, capítulos de libros y libros producto de investigación. • Número de actividades promovidas por la comunidad

Continúa tabla...

Acciones: Metodologías en torno a la ciencia (valores y principios)	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias tecnológicas para recolectar datos. • Apoyar el diseño y la generación de fuentes estadísticas de la comunidad de práctica. • Validación de pruebas, métodos y propuestas de acción de las comunidades de práctica. • Seguimiento al personal estudiantil egresado. • Uso de herramientas presenciales para la recolección de datos, tales como entrevistas, sesiones grupales, etnografías y etnografías visuales. • Uso de herramientas digitales, ciberetnografía, <i>social media learning</i>. Sesiones <i>on line</i>. Narrativas y visualizaciones de la comunidad de práctica. Construcción de relatos audiovisuales. Infografías. Visualización de datos múltiples
Actores principales	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes internos de la institución. • Participantes externos de la institución, pero del Ejército Nacional de Colombia. • Universidades.
Productos	<p>Producto</p> <p>Las personas pertenecientes a la comunidad conocen, intercambian y generan conocimiento en equidad y género que es usado como referente institucional.</p>
	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de personas pertenecientes a la comunidad. • Cantidad y diversidad de redes a las cuales pertenece la comunidad. • Número de proyectos, artículos, informes, capítulos de libros y libros producto de investigación. • Número de actividades promovidas por la comunidad
Acciones: Comunicación de resultados	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una red de divulgación. • Plataforma de promoción de los intereses de jóvenes y la investigación. • Creación de bases de datos con temáticas especializadas en género, inclusión y equidad. • Libro de sociología y ciencias militares. • Participación en encuentros interdisciplinarios con especialistas • Creación de guías de inspiración para el desarrollo de iniciativas. • Espacio digital Blackboard.
Actores principales	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes internos de la institución. • Participantes externos de la institución, pero del Ejército Nacional de Colombia. • Universidades.

Continúa tabla...

Acciones: Comunicación de resultados

Producto

Las personas pertenecientes a la comunidad conocen, intercambian y generan conocimiento en equidad y género que es usado como referente institucional.

Actores principales**Indicadores**

- Cantidad de personas pertenecientes a la comunidad.
 - Cantidad y diversidad de redes a las cuales pertenece la comunidad.
 - Número de proyectos, artículos, informes, capítulos de libros y libros producto de investigación.
 - Número de actividades promovidas por la comunidad
-

Fuente: Elaboración propia.

Etapa de motivación

Para el logro efectivo del modelo propuesto es necesario contar con un equipo de trabajo especializado en investigación de equidad y género. El apoyo y trabajo colaborativo serán los garantes de las acciones expuestas. Por tanto, se debe contar con la asignación de recursos físicos, tecnológicos, financieros y humanos con el fin de apalancar el progreso de la “Comunidad de práctica de equidad y género de la Esmic”, dentro del ambiente académico militar y su visibilización institucional. Este contexto debe ser un espacio en donde se analice y se comparta conocimiento sobre equidad y género por medio de la comunicación virtual y presencial. Durante la etapa de motivación se realizan las primeras actividades conjuntas de los miembros de la comunidad, se identifican los participantes y se establecen las funciones y responsabilidades con el propósito de intercambiar conocimiento. La figura 4 muestra las actividades preliminares que contribuyen a establecer el aprendizaje en equidad y género en la Esmic.

Lo primero que se toma en cuenta para avanzar en esta etapa es elaborar la directiva que regula la política de género en la Esmic. Posteriormente, se crea el espacio web a través de la plataforma Blackboard y se fomenta tanto la difusión como el contacto digital entre los miembros de la comunidad. Asimismo, otra actividad fundamental es organizar el Comité de Investigación, realizar la capacitación inicial de todos los actores participantes y, finalmente, preparar las condiciones necesarias para que lleguen los estudiantes.



Figura 4. Actividades preliminares
Fuente: Elaboración propia.

Etapa de desarrollo

A continuación, se explica la etapa de desarrollo, compuestas por las *actividades recurrentes* (figura 5), que tienen una periodicidad semestral, y las *actividades permanentes* (figura 6), en las cuales trabaja todo el tiempo la comunidad.



Figura 5. Actividades recurrentes
Fuente: Elaboración propia.



Figura 6. Actividades permanentes
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta etapa se implementa el plan de acción de la comunidad, en el cual se establecen los cronogramas y los seguimientos correspondientes a cada una de las acciones estratégicas que se hayan definido. Con este objetivo, algunos de los participantes asumen tareas de coordinación, como es el caso del equipo de psicología de la Esmic y el Observatorio Militar, instancias que coordinan las capacitaciones y talleres junto con la promoción de intereses de la comunidad respecto a la temática trabajada. Además, se comienza a generar el contenido de intervención dentro del programa radial *Propias tropas*, de la emisora del Ejército Nacional de Colombia. Simultáneamente, se trabaja la cartilla digital de promoción del enfoque diferencial y nuevas masculinidades para la comunidad, por medio de semilleristas de investigación, y, finalmente, se programan los contenidos y la estructura de los volantes informativos sobre equidad y género. Cabe anotar que la etapa de desarrollo inicia un proceso de mayor nivel de compromiso y participación, en el cual se difunde el conocimiento hacia otras redes y el personal de la institución. En este sentido, la meta en este momento es generar y usar conocimiento.

Etapa de evolución

La evolución implica innovar en el conocimiento, así que en esta etapa la estrategia formativa constituye un referente en cuanto a equidad y género, y su relación con un público externo interesado. En el caso de la Esmic, este público es el Centro de Doctrina Militar (Cedoc), el Observatorio militar para la igualdad entre hombres y mujeres, las Escuelas de Formación Militar y Comando de las FF. AA. Finalmente, cabe señalar que en esta fase se incrementa el seguimiento, se revisa la estrategia y los propósitos, y se elaboran nuevos planes de acción para el mejoramiento de la estrategia formativa.

Ruta metodológica para la evaluación de la estrategia de innovación formativa

El enfoque de investigación que se plantea dentro de este proyecto es sociocrítico, en el cual se lleva a cabo un análisis reflexivo a partir de un método de investigación-acción participativa de un estudio de caso. En el análisis se establecen como categorías de análisis (1) la innovación educativa, (2) el aprendizaje colaborativo y (3) las acciones de innovación educativa. A continuación, en la tabla 2 se describe cada una de estas categorías.

Tabla 2. Categorías de análisis conceptual

Categoría conceptual	Conceptualización	Operacionalización
Innovación educativa	La innovación comprende un proceso relacionado con la invención y la creatividad (Margalef & Arenas, 2006).	Práctica educativa que comprende un proceso relacionado con la invención y la creatividad.
Aprendizaje cooperativo	Acción del pensamiento que promueve el desarrollo del conocimiento en los estudiantes a partir de los procesos colaborativos (Slavin, 2002).	Acciones que promueven en el ambiente educativo el conocimiento a partir de procesos colaborativos.
Acciones de innovación educativa	Acciones encargadas de intervenir mediante gestiones pedagógicas de gran relevancia y pertinencia en la adecuación e implementación de los planes y programas de estudio en el acto educativo. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2012).	Espacio de aprendizaje que a partir de planes de acción permiten la participación educativa dentro del desarrollo de prácticas de innovación.

Fuente: Elaboración propia

Como técnica central para la recolección de información se eligió el análisis documental en el marco de un método analítico-deductivo, en el cual se hace una revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio. A partir de este análisis se elabora un documento que permite ampliar las dimensiones de la propuesta innovadora (Directiva y política de género para la Escuela Militar de Cadetes), relacionarla con las metodologías de aprendizaje colaborativo y, finalmente, determinar su impacto en la gestión del mejoramiento educativo.

Asimismo, se debe anotar que la evaluación de la práctica de innovación formativa se hará de acuerdo con una rúbrica que tiene en cuenta los criterios de la Red Innovemos, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2001), en la cual se exponen doce parámetros que debe cumplir una propuesta de innovación para que sea considerada efectiva.

Tabla 3. Lista de control para analizar la propuesta de innovación educativa

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Novedosa	No presenta ningún componente novedoso que mejore la innovación.	El componente novedoso no es suficiente para mejorar la situación.	Inserta algo nuevo que pretende una mejora respecto a la situación.
Intencionada	Se ha planteado de manera deliberada.	La planeación no es completa y aún no contempla todos los componentes.	Tiene un planteamiento articulado y planeado.
Interiorizada	Los actores involucrados no están de acuerdo con la innovación.	Los actores involucrados no se comprometen completamente con la innovación.	Los actores involucrados están de acuerdo con la innovación.
Creativa	No se observa la capacidad en la identificación de mejoras y aceptación de posibles cambios en el proceso.	Se observa que se identifican las mejoras, pero no se aceptan los posibles cambios.	Se observa la capacidad en la identificación de mejoras, y acepta posible cambios en el proceso.
Sistemática	Los procesos no son planeados.	Hay planeación, pero no se involucran procesos reflexivos ni evaluativos.	Cada proceso es planeado e involucra procesos reflexivos y evaluativos.
Profunda	No favorece el cambio institucional ni de los estudiantes.	Favorece el cambio institucional, pero no de los estudiantes.	Favorece el cambio no solo en las instituciones, sino también en sus estudiantes.
Pertinente	No es adecuada para el contexto.	Es medianamente adecuada para el contexto.	Es adecuada para el contexto, el cual es reconocido con un factor importante.
Se orienta a los resultados	Su finalidad no mejora los procesos educativos.	Su finalidad contribuye poco al mejoramiento de los procesos educativos.	Su finalidad es mejorar los procesos educativos.
Permanente	No se consolida como un proceso normal.	Su consolidación es escasa y no se percibe como normal.	Se consolida como un nuevo proceso "normal".
Anticipada	No presenta lo que quiere lograr con su aplicación.	Es confusa la manera como presenta el logro de su aplicación.	Se expone de manera clara lo que se quiere lograr con su aplicación.

Continúa tabla...

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Cultural	No muestra cambios en el pensamiento ni en las prácticas de los individuos.	Presenta someramente los cambios en los pensamientos y en las prácticas.	Conlleva cambios en los pensamientos y en las prácticas de los individuos.
Agentes diversos	No hay articulación entre los actores para la aplicación de la práctica	La articulación entre los diferentes actores en la aplicación de la práctica no es completa.	Existe una articulación entre diferentes actores en la aplicación de la práctica.

Fuente: Elaboración propia con base en Unesco (2001) y en Blanco y Messina (2000).

Para analizar los resultados se tendrá en cuenta la información que arrojó el instrumento de evaluación de la práctica de innovación aplicado a cinco expertos en educación y cultura de equidad y género, como se presenta en la figura 7 y de acuerdo con los doce criterios que Blanco y Messina (2000) reconocen como indicadores de que una práctica de innovación educativa es eficaz, los cuales se ponderan de 1 a 3, siendo 1 el menor valor de aceptación de la practica como innovadora y 3 el máximo valor de aceptación.

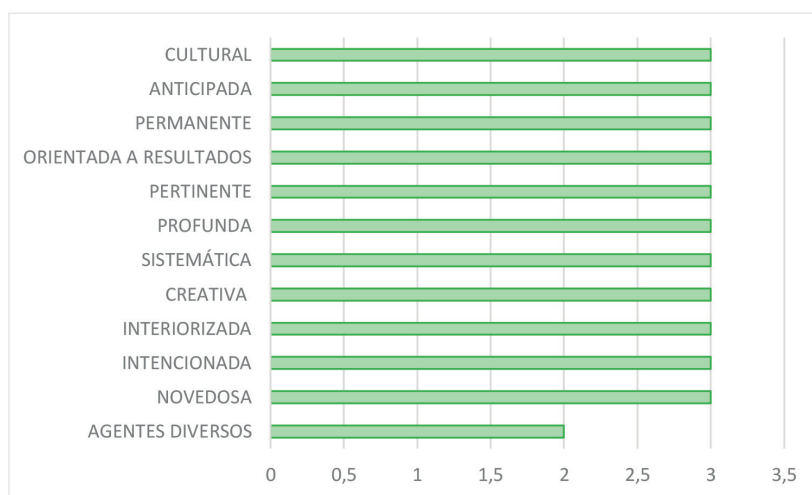


Figura 7. Evaluación práctica de innovación para la formación en equidad y género
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 7, la propuesta cumple con el criterio de que la práctica de innovación sea novedosa, ya que las actividades que ha planteado el Observatorio Militar para la Igualdad dentro de los proyectos de promoción de

la equidad de género en la Esmic son novedosas y permiten que todos los integrantes del equipo reciban información actualizada gracias al uso que se da a las redes sociales.

Por su parte, el criterio de intencionalidad de la práctica recibió un puntaje de 3, lo cual indica que el planteamiento del Observatorio Militar es articulado y planeado, lo cual se evidencia en toda la metodología de implementación por etapas y por sesiones. Respecto a la interiorización, la evaluación puntuó este aspecto con un 3 debido a que forma parte de un proceso riguroso, en el cual se establecen parámetros claros de evaluación y seguimiento de cada uno de sus procesos.

La evaluación del cuarto criterio, que se refiere a que la práctica sea creativa, fue de 3, por cuanto se observa la capacidad del Observatorio de identificar mejoras y aceptar posibles cambios en la creación de proyectos de innovación y en las actividades de divulgación y comunicación de la información. En cuanto al quinto criterio, la práctica fue evaluada en el nivel 3, lo cual quiere decir que cada proceso que integra las actividades del Observatorio ha sido planeado e involucra acciones reflexivas y evaluativas a partir de los componentes de comunicación y manejo que se le da a la información.

Asimismo, en cuanto al criterio de profundidad, cabe señalar que el Observatorio genera propuestas que favorecen el cambio social a partir del desarrollo de proyectos en torno a los intereses sociales que impactan a la comunidad. Esta es la razón de que se haya evaluado este aspecto de la práctica con un puntaje de 3. Ahora bien, el mismo puntaje recibió la práctica en el criterio de pertinencia, pues se consideró que esta práctica es adecuada para el contexto juvenil y conveniente en el ámbito educativo, en la medida en que el intercambio constante de experiencias optimiza el aprendizaje colaborativo.

El nivel 3 que obtuvo el octavo criterio, referente a la orientación a los resultados que tenga la práctica, responde a que las metas y objetivos propuestos con las estrategias de formación mejoran los procesos educativos de los jóvenes, involucran la apropiación del contexto y buscan mejorar la sostenibilidad social del proyecto. En cuanto al noveno ítem, es decir, si la práctica es permanente, la figura 7 muestra que recibió un puntaje de tres gracias a que se percibe como una acción educativa consolidada, lo cual se evidencia en el grado de compromiso de cada uno de los actores del proceso.

Respecto al décimo criterio, que se refiere al carácter de anticipación de la práctica de innovación, se debe resaltar que el plan de acción del Observatorio Militar, presenta con claridad lo que quiere lograr con su aplicación, de ahí que haya sido valorado con un 3. Finalmente, en los criterios once y doce, cultura y

agentes diversos, la práctica es evaluada en el nivel dos porque cada una de las actividades de los laboratorios de innovación conllevan cambios en el pensamiento y en las prácticas sociales de los individuos. Asimismo, estimulan el trabajo en equipo y se comprometen con el desarrollo de la comunidad desde la aplicación de los principios de la innovación y el uso de la tecnología.

Conclusiones

Las estrategias de formación promueven el aprendizaje desde el campo social, de manera que cuando se habla de cultura de respeto y equidad de género, el trabajo de la Esmic se encamina a generar conocimiento y fomentar buenas prácticas que involucren al estudiante en su proceso de formación desde los ambientes actuales de aprendizaje e interacción. Asimismo, propende porque estos ambientes lo acerquen a las dinámicas mundiales y lo relacionen con otras entidades, que no solo traten sobre las mismas temáticas en torno a la equidad de género, sino que tengan referentes de comunicación similar, de tal forma que los acerquen a discursividades en contexto propios de la ciencia, la educación y, por supuesto, lo militar.

Asimismo, teniendo en cuenta que los espacios de interacción son herramientas que utiliza la educación para propiciar el aprendizaje en contexto, en la cultura de respeto de género es importante que los estudiantes comenten, interactúen y refuerzen sus conocimientos con propuestas de educación no tradicionales que les permitan generar diálogos auténticos sobre sus percepciones. Se entiende, entonces, que es a través de la educación que se pueden lograr cambios culturales como los que demanda la cultura de respeto por la mujer y que, por lo tanto, fortalecer las propuestas de aprendizaje e investigación en las escuelas de formación constituye una de las formas para promover el respeto y la equidad de género.

Finalmente, en la medida en que la innovación educativa involucra procesos de creación y creatividad en los ambientes de aprendizaje, es importante que las prácticas educativas estén encaminadas a fortalecer los procesos cognitivos para que el estudiante no solo aprenda, sino que además sea capaz de generar nuevo conocimiento.

Bibliografía

- Blanco, R. & Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- Departamento Nacional de Planeación. (27 de abril de 2009). Conpes 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://www.ceo.org.co/images/stories/ceo/centro-documentacion/documento-conpes-3582-politica-nacional-ciencia-tecnologia-innovacion-ceo.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 1(47), 13-31.
- Martin, G. (2011). *Guía de comunidades de práctica*. Agenda de cambio organizacional. Recuperado de Http://saludpublicavirtual.udea.edu.co/eva/pluginfile.php/3682/mod_resource/content/13/Guia%20Comunidades%20de%20Pr%C3%A1ctica.pdf
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y la teoría de la representación social: Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.
- Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Barcelona. Paidós.
- Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asincrónica textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.
- UNESCO. (10 de 08 de 2010). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>
- UNICEF. (2012). *Laboratorios de innovación: Guía Práctica*. Recuperado el 01 de octubre de 2016, de <http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/laboratorios-de-innovacion3b3n-una-guc3ada-prc3a1ctica1.pdf>

CONCLUSIONES FINALES

El conflicto armado y la paz son escenarios que han estado presentes en la historia social de las Fuerzas Militares en Colombia. La participación mayoritaria del hombre en estos contextos ha hecho que el papel de la mujer sea considerado auxiliar y sombra de las acciones militares hechas por ellos. Hoy, el surgimiento de movimientos feministas, la incorporación de enfoques de género y la comprensión de las diferencias entre sexos ha hecho que el rol de la mujer militar esté cambiando, de tal manera que se encuentra unas Fuerzas más abiertas a la participación femenina y masculina en funciones que históricamente eran solo para hombres.

El análisis sociodemográfico de este libro deja ver cómo las relaciones existentes entre variables sociales determinan componentes de equidad e igualdad a través de concepciones teóricas de identificación social de género. Los análisis sobre la materia concluyen que no existe un rol específico para la mujer en el Ejército, puesto que todos los procesos se definen como uno solo: “Ser militar”, y ser militar no tiene sexo, ni género. Por tanto, el hombre y la mujer civil que toma la decisión de incorporarse a la Fuerza pasa por momentos de desidentificación social (la civil) y pasa a identificarse con un único rol.

Respecto al liderazgo militar, se concluye que las Fuerzas Armadas deben crear escenarios para el posconflicto y las implicaciones funcionales que el proceso acarrea para las instituciones que la conforman. Esto implica el ejercicio de un liderazgo adecuado por parte de hombres y mujeres, quienes tienen que contar con los valores y las competencias operativas y comprometerse con la transformación y el desarrollo de la Fuerza, la ética y el compromiso con la población y el país.

Desde los análisis sociológicos, en el caso de la mujer militar, es claro que ellas se incorporan en un ambiente totalmente masculinizado y que pasan por un proceso de desidentificación social, no solo del mundo civil, sino también de su ser femenino, pues la mujer adquiere características masculinas que son reforzadas por un tratamiento igualitario, en el cual no hay distinción de género en la formación militar. Por ejemplo, no existe formación militar práctica femenina y masculina, por tanto se entiende que la identidad social de la mujer apunte a ser un guerrero y un militar con una única misión. Asimismo, los datos demuestran que, por un lado, en los casos de elección vocacional ellas y ellos no tienen diferencias y que, por otro, tanto unos como otros están dispuestos a tener funciones militares en el campo operacional porque se sienten formados para ello.

A partir de los resultados de las investigaciones presentadas en el libro, se puede entender que es necesario intensificar los estudios sobre género y sobre la definición del rol de la mujer en el Ejército, así como que estos promuevan en la institución la incorporación de acciones de conocimiento de las características femeninas como fundamentales para el fortalecimiento de la misión institucional. Esto resulta particularmente importante en épocas de posacuerdo, cuando la doctrina militar asume cambios en los que la participación de la mujer, con su esencia, es trascendental como gestora de paz y preservadora de los Derechos Humanos. Por lo tanto, es preciso profundizar en la realidad de estos aspectos con el fin de plantear lineamientos estratégicos para los procesos de formación, de manera que la misión sea una realidad en las condiciones actuales en las que existen diferencias de género en la carrera militar como profesión.

Finalmente, se recomienda continuar con la publicación de investigaciones sobre asuntos de género, pues es a través de la gestión del conocimiento que se logra avanzar en temas tan importantes como el rol de la mujer militar, más aún cuando aumenta continuamente el número de ellas que se incorporan a la carrera de las Armas desde su rol como oficial, aspecto que es fundamental en los procesos de desarrollo social desde el enfoque de la mujer como agente de cambio.

