

Colección Ciencias Militares

Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia

Reflexiones en torno a la formación,
la gestión educativa y la investigación



Luz Adriana Albornoz Rodríguez
Andrés Eduardo Fernández-Osorio
Carlos Alberto Betancur Paniagua
Editores



Miles Doctus

Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia

Reflexiones en torno a la formación,
la gestión educativa y la investigación



ESCUELA MILITAR DE CADETES

"General José María Córdova"

Colección Ciencias Militares (CCM).

Esta colección articula los trabajos de investigación que abordan los saberes relacionados con educación y doctrina de índole castrense. Este cuerpo de conocimientos es fundamental para las Fuerzas Militares, dado el valor que representan las actividades pedagógicas y los parámetros implicados en el currículo oculto para la instrucción táctica, el aprendizaje académico-profesional y la formación militar integral.

Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia

**Reflexiones en torno a la formación,
la gestión educativa y la investigación**

**Luz Adriana Albornoz Rodríguez
Andrés Eduardo Fernández-Osorio
Carlos Alberto Betancur Paniagua**

Editores



Bogotá, D. C., 2020

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

Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia: reflexiones en torno a la formación, la gestión educativa y la investigación / Editores Luz Adriana Albornoz Rodríguez, Andrés Eduardo Fernández-Osorio y Carlos Alberto Betancur Paniagua. -- Bogotá: Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova", 2020.

298 páginas: ilustraciones, cuadros, gráficas; 17 cm.

Incluye bibliografía al final de cada capítulo

ISBN: 978-958-52414-4-2

E-ISBN: 978-958-52414-5-9

(Colección Ciencias Militares - CCM)

1.Colombia. Ejército Nacional – Enseñanza 2.Educación militar – Colombia 3.Militares – Colombia i.Albornoz Rodríguez, Luz Adriana, (editor) ii.Fernández Osorio, Andrés Eduardo, Teniente Coronel (editor) iii.Betancur Paniagua, Carlos Alberto, Coronel (editor) iv.Traslaviña Sáchica, Arnulfo, Brigadier General (prólogo) v.Castro Carreño, Anderson (autor) vi.Quintero Londoño, Andrés Mauricio, Coronel (autor) vii.Zárate Cohecha, Betty (autor) viii.Páez Murillo, Carlos Augusto (autor) ix.Latorre Rojas, Edna Jackeline (autor) x.Reyes Arias, Jason Armando (autor) xi.León Torres, John Alexander, Teniente Coronel (autor) xii.Fernández Lizarazo, John Crithian (autor) xiii.Aristizábal Murillo, Juan Carlos (autor) xiv.Cuevas Silva, Juan María (autor) xv.Cabrera Cabrera, Leidy Johana (autor) xvi.Murillo Pardo, Liliana Andrea (autor) xvii.Corcione Nieto, María Antonieta (autor) xviii.Perilla Toro, Lyria Esperanza (autor) xix.Botina Benavides, Maira Gimena, Subteniente (autor) xx.Mendoza Sierra, Martha Liliana (autor) xxi.Méndez Cortés, Álvaro, Sargento Mayor de Comando (RA) (autor) xxii.Sanabria Rangel, Pedro Emilio (autor) xxiii.Ospina Díaz, Milton Ricardo (autor) xxiv.Colombia. Ejército Nacional

U480.E34 P73 2020
355.0070861 -- 23

Registro Catálogo SIBFA 113659



Archivo descargable en formato MARC en: <https://tinyurl.com/esmic113659>

Título: Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia. Reflexiones en torno a la formación, la gestión educativa y la investigación.

Primera edición, 2020

Luz Adriana Albornoz Rodríguez
Andrés Eduardo Fernández-Osorio
Carlos Alberto Betancur Paniagua

Cubierta: Cortesía de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (ESACE)

2020 Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"
Departamento de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación
Calle 80 N.º 38-00. Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: +57 (1) 3770850 ext. 1104
Correo electrónico: selloeditorial@esmic.edu.co

Libro electrónico publicado a través de la plataforma Open Monograph Press.
Tiraje de 100 ejemplares
Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*
Impreso por Multi Impresos S. A. S.

ISBN impreso 978-958-52414-4-2
ISBN digital 978-958-52414-5-9

<https://doi.org/10.21830/9789585241459>

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".



Los libros publicados por el Sello Editorial ESMIC son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.esr>



ESCUELA MILITAR DE CADETES
“General José María Córdova”

DIRECTIVOS

DIRECTOR ESCUELA MILITAR DE CADETES
Brigadier General **Arnulfo Traslaviña Sáchica**

SUBDIRECTOR ESCUELA MILITAR DE CADETES
Coronel **Javier Hernado Africano López**

VICERRECTOR ACADÉMICO ESCUELA MILITAR DE CADETES
Coronel **Milton Mauricio Lozada Andrade**



DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN,
DESARROLLO TECNOLÓGICO E INNOVACIÓN

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE I + D + I
Teniente Coronel Carlos Andrés Díaz Irreño

COORDINADOR DEL SELLO EDITORIAL ESMIC
William Castaño Marulanda

CORRECCIÓN DE ESTILO
Felipe Solano Fitzgerald

ASESORA DE TRADUCCIÓN
Gypsy Bonny Español Vega

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Rubén Alberto Urriago Gutiérrez

Contenido

Prefacio / 9

Presentación / 11

Luz Adriana Albornoz Rodríguez

PRIMERA PARTE

Formación en competencias e investigación / 19

Capítulo 1

Competencias profesionales en el campo de logística para latinoamérica:
un análisis desde Colombia / 21

*Pedro Emilio Sanabria Rangel, Milton Ricardo Ospina Díaz y Betty
Zárate Cohecha*

Capítulo 2

Habilidades y desempeños: rutas para la formación en investigación del
militar / 63

Juan María Cuevas Silva

Capítulo 3

Formación en la investigación en contextos de formación militar: expe-
riencias docentes / perspectivas de innovación / 85

*Anderson Castro Carreño, Liliana Andrea Murillo Pardo y Carlos Alberto Betancur
Paniagua*

SEGUNDA PARTE

Evaluación y gestión educativa / 105

Capítulo 4

Gestión en la educación, perspectivas renovadoras / 107

*Leidy Johana Cabrera Cabrera, María Antonieta Corcione Nieto, John Cristhian
Fernández Lizarazo y John Alexander León Torres*

Capítulo 5

La retención del personal para disminuir la desertión de la población *millennial* en el Ejército Nacional de Colombia / 133

Edna Jackeline Latorre Rojas, Maira Gimena Botina Benavides, Jason Armando Reyes Arias y Martha Liliana Mendoza Sierra

Capítulo 6

Procesos de calidad en la educación militar. Reflexiones en torno a la formación en investigación en la Escuela de Armas Combinadas / 159

Juan Carlos Aristizábal Murillo, Carlos Augusto Páez Murillo y Andrés Mauricio Quintero Londoño

Capítulo 7

Diagnóstico de las necesidades de formación del personal de docentes oficiales del Ejército Nacional desde el modelo basado en evidencias / 181

Edna Jackeline Latorre Rojas

TERCERA PARTE

Perspectivas / 211

Capítulo 8

Percepciones y actitudes sobre la formación y el ejercicio del liderazgo con perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” / 213

Lyria Esperanza Perilla Toro

Capítulo 9

Lineamientos estratégicos para la formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género / 235

Lyria Esperanza Perilla Toro y Leidy Johana Cabrera Cabrera

Capítulo 10

La educación militar a la luz del posconflicto / 263

Álvaro Méndez Cortés

Discusión final en torno a la formación y la investigación / 291

Luz Adriana Albornoz Rodríguez

Prefacio

La presente obra, *Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia: reflexiones en torno a la formación, gestión educativa y la investigación*, explora los avances educativos de algunas escuelas de formación y capacitación del Ejército Nacional de Colombia, enfatizando la importancia del conocimiento científico, el saber pedagógico, la instrucción y el rol del maestro en el sistema de educación de la Fuerza.

La obra es el resultado del trabajo conjunto y de la colaboración académica entre dos instituciones universitarias del Ejército Nacional de Colombia. Por una parte, la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) y su grupo de investigación en Ciencias Militares, categorizado en B por Minciencias y registrado bajo el código COL0082556. Por otra parte, el Centro de Educación Militar (CEMIL) y sus grupos de investigación para la capacitación militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), categorizado en C por Minciencias y registrado bajo el código COL0160714 de Minciencias, y el grupo de investigación en Aviación Militar de la Escuela de Aviación del Ejército (ESAVE), categorizado en C por Minciencias y registrado bajo el código COL0077618 de Minciencias.

El libro y sus capítulos fueron validados a través de un procedimiento de evaluación de pares externos tipo doble ciego. Para su desarrollo contó con la contribución multidisciplinaria de diversos académicos civiles y militares, así como de los integrantes de los semilleros de investigación de las instituciones participantes.

Brigadier General **Arnulfo Traslaviña Sáchica**

Director de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Presentación

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.00>

Luz Adriana Alborno Rodríguez¹

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

La práctica pedagógica, como concepto propio del campo de las ciencias de la educación, ha sido estructural para pensar la historicidad de las instituciones educativas en nuestro país², los procesos de subjetivación e individualización, así como las relaciones complejas entre el conocimiento científico, el saber pedagógico, la instrucción y el maestro. Por esta razón, es necesario investigar, sistematizar y problematizar la práctica pedagógica en un contexto militar, toda vez que las escuelas de formación fundamentan sus procesos en principios y teorías pedagógicas.

Asimismo, se debe tener en cuenta que el Ejército Nacional y en especial sus escuelas de formación y capacitación enfrentan los retos de la cuarta generación, tales como la producción, apropiación y distribución del conocimiento (prosunción), como aquellos que emergen de la transformación de la institución. En palabras de Gómez y Henao (2014),

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Altos Estudios Universitarios. Magíster en Desarrollo Educativo Social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Asesora de investigación de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (EsACE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9673-8776>. Contacto: luzalbornorodriguez@cedoc.edu.co

2 Este concepto ha sido ampliamente estudiado por el Grupo de las Historias de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes han desarrollado y construido una mirada epistemológica de la pedagogía desde la arqueología y han analizado las prácticas de poder saber a la luz de las técnicas de gobierno. Para llevar a cabo el desarrollo investigativo, los integrantes del grupo han trabajado desde los aportes de Foucault. Se puede señalar de manera breve que el propósito fundamental del grupo de investigación es “rescatar la práctica pedagógica, en primer lugar, para recuperar la historicidad de la pedagogía. Este proyecto de recuperación exige analizar la pedagogía como saber y como disciplina de formación” (Ríos, 2018, p. 31).

la mayor apuesta de la transformación militar del Ejército será consolidar una estructura militar operacionalmente adaptable a cualquier tipo de misión, capaz de emplear fuerzas orgánicas con autonomía dentro de un marco de acción combinada, conjunta, coordinada e interagencial, que demandará mayor sincronización, sinergia y complementariedad, frente a un ambiente operacional incierto y cambiante. (p. 22)

Para lograr esto es indispensable analizar el sistema educativo de la fuerza y, en especial, las prácticas pedagógicas, la gestión educativa, los mecanismos de aseguramiento de la calidad y las condiciones de formación y acceso de los oficiales a diferentes escenarios y mediaciones de autoformación que exijan un mayor desarrollo de competencias en los estudiantes y en los docentes, ya que la modernización del Ejército Nacional les exige habilidades investigativas, pedagógicas y disciplinares. Al respecto, Perrenoud (2007) considera que un docente del siglo XXI tiene que ser un organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Teniendo en cuenta lo anterior y resaltando el aporte de las investigaciones, el libro se estructuró a partir de tres ejes de análisis: Formación en competencias e investigación, que reúne tres investigaciones donde se problematiza el concepto de competencias. La primera, titulada “Competencias profesionales en el campo de logística para Latinoamérica: un análisis desde Colombia”, aporta al debate sobre las competencias profesionales (específicas) en logística mediante una revisión narrativa de la literatura sobre competencias. En cuanto al segundo capítulo titulado “Habilidades y desempeños: rutas para la formación en investigación del militar” identifica competencias y desempeños pertinentes, relevantes y necesarios para responder a los retos de una formación militar en la que se requieren habilidades blandas y duras, así como desempeños con responsabilidad social. Las reflexiones del investigador son de gran importancia porque presenta estrategias asociadas a las didácticas disruptivas que deben ser consideradas en la formación de la fuerza, teniendo en cuenta los aportes de los estudios culturales y de género que abordan la constitución de subjetividades desde las performatividades juveniles³ (millennials). Por eso se debe repensar la planificación de los programas educativos de los militares y las nuevas estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de

3 Rossana Reguillo Cruz ha desarrollado varios estudios sobre los jóvenes con el fin de develar los discursos, las prácticas y los imaginarios que inciden en su constitución de subjetividades. Si bien el estudio se centra en Argentina, sus aportes han servido para ampliar las discusiones sobre la acción política. Para ampliar estas discusiones, puede consultar el texto Jorge Eliécer Martínez (2010) *¿Qué hay más allá de la juventud?*, editado por Anthropos y Cinde en Bogotá.

habilidades blandas, tales como la empatía o el manejo emocional, y de habilidades duras relacionadas con la investigación.

Finalmente, el tercer capítulo de este apartado aborda la innovación y la formación en investigación como asuntos esenciales para generar conocimiento transdisciplinar a partir de la sistematización de la práctica pedagógica de los docentes. De ahí que su título, “Formación en la investigación en contextos de formación militar: experiencias docentes / perspectivas de innovación”, dé cuenta de la postura de los docentes como practicantes reflexivos. En este trabajo el aspecto fundamental que forma parte de las reflexiones es el papel activo del docente como investigador o practicante reflexivo. Esta perspectiva se fundamenta en los aportes de Shön (1998), quien señala que la reflexión en la acción puede reorientar su mediación y, por lo tanto, le permite al educador modificar el curso de sus acciones, mientras que la reflexión sobre la acción puede entenderse como la reconstrucción de lo vivido, puesto que el carácter retrospectivo y prospectivo no solo conecta el pasado y el futuro, sino que además toma la acción como objeto de reflexión (Perrenoud, 2007), lo cual favorece la producción de saber pedagógico. Esta es precisamente la apuesta de los investigadores, quienes abordan como objeto de estudio su propia práctica.

La segunda parte de este libro aborda la evaluación y calidad de la educación, toda vez que las políticas nacionales e internacionales exigen a las instituciones de educación superior sistemas que promuevan buenas prácticas de gestión curricular, académica, investigativa y de proyección social. De este modo, los aportes de la investigación titulada “La retención del personal para disminuir la desertión de la población millennial en el Ejército Nacional de Colombia” ofrece elementos para comprender las expectativas y retos de la formación de este grupo poblacional, toda vez que permite identificar las necesidades y los factores que inciden o están relacionados con el retiro voluntario. Es así que la construcción de un proyecto de vida, las características del ámbito familiar, del contrato psicológico y los aspectos sociodemográficos, junto con la calidad del ingreso versus el riesgo, permiten identificar las fallas del sistema e intervenirlas para mejorar las prácticas pedagógicas, la calidad de los programas de formación y las políticas institucionales que ayuden a disminuir las tasas de retiro voluntario.

En consecuencia, la gestión educativa actual y los mecanismos que se utilizan para asegurar la calidad se convierten en herramientas fundamentales para la reingeniería de las instituciones gracias a los cuestionamientos sobre la racionalización del mundo y su mecanización. Estos aspectos son abordados a lo largo de la segunda parte del libro.

Es importante resaltar que hoy en día la gestión y la innovación ubican al ser humano en el centro de los procesos educativos como actores determinantes en su desarrollo, lo cual permite fomentar la creación de entornos en los que los seres humanos puedan disfrutar de las libertades y sus capacidades⁴, puesto que se parte de la idea según la cual “las personas son la verdadera riqueza de las naciones”. Por eso, el sistema educativo es el escenario fundamental para formar y construir sociedades democráticas. Los aportes de los investigadores recogen las teorizaciones y reflexiones que ha trabajado en las últimas décadas el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud).

Desde una perspectiva histórica, el capítulo titulado “Procesos de calidad en la educación militar. Reflexiones en torno a la formación en investigación en la Escuela de Armas Combinadas”, muestra la configuración de la institución castrense y hace énfasis en lo problemático que han sido las definiciones de calidad y sus impactos en la gestión educativa. Estas reflexiones se derivan de un macroproceso investigativo que realiza la Escuela de Armas Combinadas (ESACE) que le ha permitido problematizar la incursión, adopción y la necesaria resignificación del concepto, pues esta Escuela pondera el valor de lo humano sobre cualquier mecanismo o discurso que lo reduzca. Es por eso que la calidad es vista como un asunto de integralidad, responsabilidad y construcción de horizontes de posibilidades en el cual el ser humano está en el centro. Este capítulo ratifica la premisa del Pnud cuando afirma que el desarrollo es multidimensional, es decir, no se reduce al crecimiento económico, sino al despliegue real de las capacidades de los seres humanos, pues ellos son el fin y no el medio.

Cierra esta sección del libro el capítulo titulado “Diagnóstico de las necesidades de formación del personal de docentes oficiales del Ejército Nacional desde el modelo basado en evidencias”, en el cual se presenta un diagnóstico del estado actual de la cultura investigativa en los docentes militares que se encuentran ejerciendo sus labores académicas en la Facultad de Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Los resultados contribuyen como fundamento empírico para construir una propuesta curricular de formación que incida de manera positiva en la cultura investigativa de los docentes militares.

A modo de convocar reflexiones sobre lo humano y las condiciones actuales del país, el último aparte o sección del libro presenta dos investigaciones de gran importancia para reflexionar sobre el papel de la Fuerza. La primera de ellas, titulada

4 Las categorías de libertades y capacidades han sido ampliamente trabajadas por Amartya Sen y Martha Nussbaum (2010).

“Percepciones y actitudes sobre la formación y el ejercicio del liderazgo con perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, analiza las percepciones y actitudes sobre la formación y el ejercicio del liderazgo desde una perspectiva de género que permite desnaturalizar prácticas, visibilizar formas de liderazgos y promover la equidad de género en la educación militar. Estas reflexiones se complementan con los aportes del capítulo titulado “La educación militar a la luz del posconflicto”, puesto que hace énfasis en la importancia de articular la educación para la paz en contextos de formación militar, por cuanto esto favorece la garantía del estado social de derecho y el reconocimiento de la fuerza en la sociedad.

El propósito de organizar de esta manera el libro es mostrar la correlación con los diferentes dominios (Barragán, 2012) que configuran la práctica pedagógica y sus relaciones con la didáctica, la gestión educativa, la evaluación de los aprendizajes y el currículo (oculto, operacional y oficial). Visto de esta manera, los aportes de los investigadores permiten asumir y entender de una manera más rigurosa la práctica pedagógica en contextos de formación militar.

Si bien en la literatura especializada es frecuente encontrar múltiples conceptos asociados a la práctica pedagógica, que de una u otra manera se entrecruzan en los capítulos de este libro por los lugares de enunciación epistémica y los temas que abordan, es necesario considerar los dominios como una estrategia conceptual y metodológica que sirve para develar las relaciones entre categorías propias del campo pedagógico.

Por ejemplo, es frecuente encontrar equivalencias entre práctica docente y prácticas educativas, lo cual se debe a las posturas epistemológicas y teóricas que definen el campo, en las cuales se hacen énfasis en varios aspectos o dominios. Para Díaz (1990), la regulación de la interacción entre el docente y el estudiante, la disposición de los sujetos para el aprendizaje, los significados en el proceso de transmisión y la contextualización y recontextualización de la producción disciplinar son aspectos característicos de la práctica pedagógica o, como él lo llama, aspectos diferenciadores o especializados de las prácticas de transmisión cultural.

Para este autor es importante reconocer que “la permanencia, variación o transformación en los límites cognitivos, afectivos y sociales manifiestos en una modalidad pedagógica⁵ dependen de la permanencia, variación y transformación en los valores de las reglas que regulan la práctica pedagógica” (Díaz, 1990, p. 19). Es decir, las reglas discursivas

5 Puede entenderse desde el papel que cumplen los modelos pedagógicos como los soportes en los que se gestiona los procesos educativos.

(explícitas o implícitas) que actúan en la transmisión, mediación y producción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se pueden identificar puntos comunes con las definiciones de práctica docente que, a la luz de las reflexiones, fueron visibles cuando se abordó la génesis de las escuelas militares, los dispositivos de regulación de la calidad educativa y el papel del docente en la formación para la investigación. Gimeno Sacristán (1998) y Carr (2002) señalan, por ejemplo, que la práctica docente es una práctica social que está condicionada históricamente, de ahí que se puedan analizar y rastrear los discursos y ejercicios cotidianos que determinan las posibilidades de su materialización y los mecanismos de institucionalización. Así mismo, permite identificar el bloqueo epistemológico de la pedagogía.

Particularmente, en este libro se hace énfasis en que la práctica pedagógica retoma el sentido aristotélico de la práctica, pues esto ayudaría a comprender la dimensión pedagógica y sus conexiones con el campo de la didáctica, la gestión educativa y la evaluación. Esto es así porque no hay disolución entre la teoría y lo que comúnmente llamamos el hacer práctico, dado que este supuesto incurre en una comprensión moderna que no alcanza a visualizar la complejidad de los conceptos.

Por eso, y a la luz de los hallazgos de las investigaciones, los dominios que plantea Barragán (2012) como aquellos que configuran la práctica pedagógica evidencian la búsqueda del bien común, aspecto fundamental para la humanización. De esta forma, la práctica, las técnicas y la prudencia son constituyentes de la práctica pedagógica y fueron elementos analizados de manera particular y en su conjunto a lo largo del texto. En este sentido, es necesario recordar que

La prudencia (phrónesis, Φρόνησις, razonamiento práctico), que no es otra cosa que tender a unos fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente. Pero implica a la vez saber cómo hacer las cosas: técnicas (tejné, τέχνη, razonamiento técnico) y, sobre todo, hacer eso de manera reflexiva: practica (praxis, πράξις), de forma tal que la acción material (poiesis, ποιέω) de lo realizado esté de acuerdo con tales fines. En su conjunto, la prudencia (phrónesis) apunta a que toda acción humana debe estar encaminada a la búsqueda del bien; ser prudente no se refiere a dejar de hacer cosas, sino por el contrario hacerlas con un horizonte reflexivo. (Barragán, 2012. p. 26)

De acuerdo con lo anterior, las investigaciones que conforman este documento analizan los fines sociales e individuales que rigen a las instituciones y sobre todo a los sujetos educadores o maestros. Por tanto, las concepciones sobre humanidad que direccionan las prácticas pedagógicas implican que los docentes tomen una postura crítica de las relaciones culturales, axiológicas, políticas y morales, y que estas, a su vez, den paso a la comprensión múltiple de la constitución de las subjetividades.

En consecuencia y como se manifiesta en las investigaciones, el saber práxico y técnico de la práctica pedagógica demanda de los docentes el dominio de las técnicas de su saber disciplinar y pedagógico, por eso debe investigar su misma práctica, develar las teorías explícitas e implícitas, lo cual supone de su parte una acción reflexiva, es decir, convertirse en un practicante reflexivo que reconozca los fines individuales y sociales del conocimiento que enseña.

Referencias

- Barragán, D. (2012) La práctica pedagógica más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina, *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas* (pp. 3-36). Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Carr, W (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 14-27.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. R. C. & Henao, M. C. (2014). Transformación estructural del Ejército colombiano. Construcción de escenarios futuros. *Revista Científica General José María Córdova*, 12 (13), 19-88.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Saberes*, (1), 14-27.
- Schön, Donald A., et al. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

PRIMERA PARTE

Formación en competencias e investigación

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Competencias profesionales en el campo de logística para latinoamérica: un análisis desde Colombia¹

1

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.01>

Pedro Emilio Sanabria Rangel²

Universidad Militar Nueva Granada

Milton Ricardo Ospina Díaz³

Universidad Militar Nueva Granada

Betty Zárate Cohecha⁴

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Resumen

Antecedentes: las competencias son referentes de evaluación para diferentes disciplinas, tanto en lo educativo como en la gestión humana en las organizaciones; esto mismo se observa en el campo logístico pues los profesionales son contratados y evaluados usando este enfoque. No obstante, no existe un referente único sobre las competencias profesionales específicas para

1 Capítulo de libro que presenta los resultados de la sublínea de investigación en Estrategia, Innovación y Competitividad del Grupo de Estudios Contemporáneos en Contabilidad, Gestión y Organizaciones (GECCGO) de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), registrado con el código COL0028767 de Minciencias. En su desarrollo contó con la colaboración del proyecto de investigación Competencias del Gerente de Cadena de Suministro para Organizaciones Militares: el Caso de la Brigada de Apoyo Logístico No. 1 del Ejército Nacional de Colombia, del grupo de investigación en Ciencias Militares, de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), registrado con el código COL0082556 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Administrador de empresas y magíster en Administración de la Universidad Nacional de Colombia. Diplôme d’université Master II Sciences de Gestion de la Universidad de Rouen, Francia. Doctor en Bioética de la UMNG. Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Director del Grupo de Estudios Contemporáneos en Contabilidad, Gestión y Organizaciones de la UMNG. Contacto: pedro.sanabria@unimilitar.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7018-9417>

3 Administrador de Empresas de la UMNG. Especialista en Mercadeo de Servicios de la UMNG. Especialista en Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia. Magíster en Gestión de Organizaciones de la UMNG. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Docente catedrático de posgrado de la Escuela Superior de Administración Pública. Director del programa de Administración de Empresas de la UMNG. Contacto: milton.ospina@unimilitar.edu.co

4 Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia. Magistra en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Coordinadora de Investigaciones de la Facultad de Administración en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Contacto: betty.zarate@esmic.edu.co

el ámbito logístico y por ello normalmente se evalúa el desempeño del profesional logístico con base en competencias administrativas. **Objetivos:** este trabajo aporta al debate sobre las competencias profesionales (específicas) en logística mediante una revisión narrativa de la literatura sobre competencias, este enfoque, la logística y estudios sobre competencias profesionales para logística en Iberoamérica y Colombia. **Materiales y métodos:** es una investigación interpretativa, descriptiva y teórica cuyo método fue la revisión documental, mediante técnicas de análisis de contenido, argumentación, comparación y discusión. **Resultados:** con base en el análisis documental se propone un listado de competencias específicas para la profesión logística que sirve de referente para la discusión. **Conclusiones:** el análisis deja ver importantes referentes sobre la importancia de avanzar hacia la definición de competencias específicas para los profesionales del campo logístico, lo que respalda a la propuesta presentada. El listado de competencias exhibido puede servir de insumo para la discusión y para realizar un primer acercamiento a la evaluación de los procesos formativos que se dan en los programas académicos relacionados con el campo.

Palabras clave: currículo; enfoque por competencias; operaciones; procesos logísticos; relación universidad-entorno; sistema educativo.

Introducción

Es clara la importancia que ha adquirido el enfoque de formación, evaluación y gestión de las personas desde el enfoque de competencias. Esto es así tanto para el ámbito educativo como para la gestión del talento humano en las organizaciones.

El tema es de tanta importancia que en todo el mundo se está juzgando la calidad de los programas académicos y de la formación profesional de los individuos con base en las competencias de egreso de los estudiantes y no de aquellos aspectos considerados en el pasado. Esto mismo ocurre en el campo de los profesionales en logística, pues sus condiciones profesionales y su desempeño son evaluados a partir de las competencias que poseen una vez egresan del sistema educativo. No obstante, en el campo de la logística no está claro aún cuáles son las competencias profesionales específicas que deben desarrollar, de manera que a estos profesionales los evalúan con las mismas condiciones que se exigen en el campo administrativo (competencias empresariales) sin considerar que su ámbito de desempeño no suele ser exactamente el mismo. Este trabajo pretende hacer un aporte a la discusión de esta problemática.

Metodología

La investigación que sustenta este documento se puede clasificar como de estilo interpretativo, de enfoque cualitativo, de carácter transversal, de tipo descrip-

tivo-exploratorio y de aproximación teórica. Usa como método principal la revisión documental, realizada a través de técnicas de análisis documental, argumentación, comparación y discusión (Sanabria, 2016).

Por tanto, en ella se siguieron las etapas propias de la revisión documental: consulta de documentos (recopilación, clasificación, recuperación), contraste de la información, análisis del problema (histórico) y divulgación de la información (Amador, 1998; Ekman, 1989).

Además, la investigación usó la revisión narrativa o de autor (Grant & Booth, 2009; Rother, 2007) para seleccionar los textos, de tal forma que posteriormente fuera posible contrastar las diversas fuentes y ubicar aquellos documentos que se pudieran considerar como relevantes para hacer un abordaje crítico de las elaboraciones teóricas sobre el tema.

Específicamente, se hizo una búsqueda de la literatura general existente, tanto en libros como en artículos y fuentes institucionales, mediante una exploración de documentos en las bases de datos documentales por suscripción y de acceso libre. Para esto se emplearon ecuaciones de búsqueda asociadas a las categorías centrales de la investigación y con un rango temporal muy amplio, ya que se encuentra relativamente poco material relacionado directamente con el tema. Asimismo, la selección de textos se hizo con filtros que refirieran a los documentos más representativos sobre competencias, el campo logístico y, particularmente, aquellos que realizaban aproximaciones a las competencias para el campo logístico. Como resultado se obtuvieron más de sesenta títulos.

Este abordaje se realizó mediante un análisis de contenido que permitiera evaluar el tratamiento teórico que cada documento hacía frente a las categorías centrales de la investigación. Se usó esta técnica porque permite describir con cierto nivel de objetividad y sistematicidad el contenido de una comunicación (Bereleson, 1969), con lo cual se puede lograr algún nivel de generalización y de construcción teórica.

Marco teórico

Gimeno Sacristán (2008) ha desarrollado un análisis detallado de las corrientes e historicidad del concepto de competencias en el campo educativo. Este autor es un referente importante y sus aportes han consolidado reflexiones y teorías de gran impacto en el campo pedagógico.

Es claro que con el desarrollo del sistema educativo moderno los enfoques educativos han variado, de forma que se ha transitado de un esquema educativo

basado en el conocimiento temático y la habilidad (cualificación) hacia un esquema sustentado en el enfoque por competencias (Delors, 1996).

El concepto de competencias surge por las exigencias que la sociedad hace a la universidad para que atienda sus requerimientos y demandas, específicamente en relación con que los profesionales reciban una formación pertinente frente a las cambiantes necesidades sociales. De esta manera, “la universidad comenzó a relacionarse activamente con las organizaciones, a través de diversas dinámicas de transferencia, con el fin de que el conocimiento generado se use socialmente” (Morales et al., 2015, p. 28).

Esta visión sobre la educación universitaria se vendría a llamar “la tercera misión de la universidad” (extensión educativa), la cual muestra la relación que debe tener la universidad con el entorno (Bueno, 2007; Davies, Nutley & Walter, 2008; D’Este & Patel, 2007; Lee, 1996; Leydesdorff & Etzkowitz, 1996; Morales, Mira & Arias, 2010; Pineda, Morales & Ortiz, 2011) y que debe facilitar la identificación de oportunidades para el desarrollo regional o nacional y para el beneficio de la comunidad (Ospina y Sanabria, 2010). Asimismo, se espera que la extensión educativa favorezca el flujo de conocimientos hacia la sociedad (Vega, 2002) y el avance de la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo empresarial, económico y social basado en la innovación y la protección de la propiedad intelectual (Morales, Sanabria & Plata, 2014).

No obstante, la principal presión social que generó el concepto de competencia provino de la empresa, pues evidenció que la universidad debe ser también un proveedor de talento humano, de conocimiento y de tecnología (Thunde, 2010) para el desarrollo productivo y competitivo de las organizaciones empresariales y de las naciones.

Por su puesto, esta visión no está al margen de la discusión sobre los múltiples enfoques que puede tener la extensión universitaria (Sanabria, Morales & Ortiz, 2015) y sobre el sentido último de la educación, como bien público, que pretende que esta no pueda pervertirse al darle solo un sentido utilitarista y empresarial (Beneitone et al., 2007; Heidrick, Kramers & Godin, 2005; Morales, Sanabria & Plata, 2016; Spier, 1998; Weatherall, 2003).

En el caso de América Latina ha existido una adopción un poco distinta porque el concepto mismo de *extensión universitaria* surgió en la región como parte del Movimiento de Córdoba (1918), en el cual se mostró la necesidad de que la tercera función sustantiva de la universidad —la extensión— pusiera el saber universitario al servicio de la sociedad (Barros et al., 2008; Rofman & Vázquez, 2006; Sanabria et al., 2015). Precisamente por esta razón el concepto de *compe-*

tencia, desde la visión meramente empresarial, ha generado alguna resistencia en el contexto latinoamericano.

No obstante, el sistema educativo alrededor del mundo ya ha adoptado el concepto de competencias y por ello se ha adaptado progresivamente a este nuevo requerimiento y ha desarrollado los referentes educativos y pedagógicos que habrían de sustentarlo académicamente. En este proceso ha recibido el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comunidad Económica Europea (CEE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras.

En tal sentido, aunque existe una gran variedad de concepciones y definiciones sobre las competencias —cuestión que ya ha sido tratada con mayor amplitud en otros documentos (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, 1999; Levy, 1997; Maldonado, 2001; Sanabria, García & Ospina, 2015)—, en general se entiende el concepto de *competencia* como una estructura compleja de los atributos necesarios para desempeñarse en situaciones específicas determinadas y que incluyen conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores, entre otros (Gonczi & Athanasou, 2005).

No obstante lo anterior, el desarrollo del concepto y del enfoque de formación por competencias ha sido tan amplio e importante que se constituyó en uno de los referentes principales de la concepción actual de la educación en el mundo. Esto se puede ver claramente en el énfasis que el Espacio Europeo de Educación Superior (Eees) hizo sobre las competencias y que se convirtió en un referente fundamental con el que muchos países orientan su sistema educativo.

Con base en estos fundamentos, las diferentes disciplinas han tratado de constituir el listado de competencias necesarias para que los profesionales se desempeñen adecuadamente. Esto es parte de lo que se ha generado con proyectos como el Tuning, que pretenden establecer las competencias propias de algunas áreas profesionales: empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química⁵ (González & Wagenaar, 2003), junto con las áreas de conocimiento referidas en los grupos sinergia⁶, entre las cuales estaban lenguas, desarrollo humanitario, derecho, medicina, ingeniería y ciencias veterinarias.

5 Estas áreas corresponden a las que estableció el proyecto Tuning original.

6 Los diferentes grupos de sinergia hacen referencia a una denominación propia generada para ellos y que incluía el área de lenguas (Freie Universität Berlin), derecho (University of Athens), medicina (Università

El énfasis en competencias establecido por el Proyecto Tuning

Los avances en los enfoques formativos para la educación superior, particularmente en cuanto a las competencias, han generado un interés particular alrededor del mundo por abordar la educación desde esta perspectiva. Parte de este importante esfuerzo es el proyecto Tuning, que pretendía generar, a partir de la Declaración de Bolonia (1999), un panorama general de referencia común y comparación de profesionales, programas académicos e instituciones que permitiera establecer el marco general de formación para toda Europa (convergencia institucional) y que acompañara la integración regional que se construía.

Con este propósito, el proyecto Tuning europeo sugirió la necesidad de establecer una medida homogénea de tiempo que generara condiciones de comparabilidad entre asignaturas, programas y niveles de formación, entre otros aspectos, con el fin de identificar los perfiles de formación de los profesionales, la cantidad de tiempo dedicado a cada asignatura y el énfasis de los programas. Así mismo, que posibilitara la movilidad de los estudiantes entre diferentes programas académicos y entre varias universidades, además de la movilidad laboral en Europa. Esta unidad de trabajo académico se llegaría a llamar Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

En el proyecto Tuning, desarrollado a partir del año 2001, se establecieron cuatro líneas de trabajo y siete áreas temáticas sobre las cuales se pensaba llegar a acuerdos en relación con los resultados mínimos esperados en la formación dentro de cada una.

Así, con las 135 universidades participantes, el proyecto desarrolló cuatro líneas de trabajo: 1) determinación de las competencias genéricas, 2) determinación de las competencias específicas de cada área temática, 3) revisión del papel del crédito académico europeo, y 4) establecimiento de enfoques de enseñanza-aprendizaje y de esquemas evaluativos que soportaran el enfoque (González & Wagenaar, 2003).

En el marco de las primeras dos líneas de trabajo se determinaron las nociones y las condiciones de las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y de las competencias específicas de cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

Así, las *competencias genéricas* se identificaron como aquellas características de desempeño que son comunes a cualquier profesional, tales como la autonomía,

degli Studi di Parma), ingeniería (Politecnico di Milano), veterinaria (Universidade Técnica de Lisboa) y física (Universiteit Gent). Estas áreas del grupo Sinergia formaron parte del Comité de Dirección del Proyecto Tuning (Europa).

la toma de decisiones, la adaptabilidad, la capacidad de aprender, de resolver problemas, de diseñar proyectos, de síntesis, etc., y las *competencias específicas*, como aquellas relacionadas con cada una de las áreas en estudio y que establecen aquellas capacidades que son cruciales para cualquier tipo de titulación (profesión)⁷.

Inicialmente, con la participación de 101 departamentos académicos de las universidades involucradas, se definieron las competencias genéricas y específicas de cada una de las áreas en evaluación (2001-2002). Con base en este proceso y considerando la importancia de las *competencias genéricas* para el ejercicio profesional, los encuestados (empleadores y graduados) determinaron como fundamentales (por importancia) las siguientes (González & Wagenaar, 2003, p. 104):

1. El análisis y la síntesis.
2. La capacidad de aprendizaje.
3. La resolución de problemas.
4. La capacidad de aplicar el conocimiento.
5. La adaptabilidad a nuevas situaciones.
6. La preocupación por la calidad.
7. La gestión de información.
8. El trabajo autónomo.
9. El trabajo en equipo.

Junto con esto, el proyecto hizo también un listado de *competencias específicas* para cada una de las siete áreas de desempeño profesional en evaluación en Europa, incluidas aquellas referidas a las competencias del área profesional empresarial.

Por su parte, el proyecto Tuning Latinoamérica adoptó este mismo procedimiento, pero expandió de siete a doce las áreas de desempeño profesional para evaluar, a saber: administración de empresas, educación, geología, historia, matemáticas, física, química, arquitectura, derecho, enfermería, ingeniería civil y medicina⁸ (Beneitone et al., 2007).

El proyecto Tuning, en su versión latinoamericana, comenzó en el año 2002 en el marco de una de las reuniones del grupo que hacía seguimiento a los avances del espacio común de enseñanza de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (Uealc) y gracias a la solicitud que hizo la representación de los países de América Latina y el Caribe sobre la posibilidad de desarrollar en el continente un ejercicio

⁷ Las competencias específicas corresponden a las condiciones particulares de cada campo de estudio y son las que generan la identidad como profesión.

⁸ Estas áreas corresponden a las establecidas en el proyecto Tuning para América Latina.

similar al europeo, con objetivos equivalentes pero en el contexto latinoamericano. De esta forma, en octubre de 2004 se inició formalmente el proyecto Alfa Tuning América Latina en pos de establecer consensos sobre las competencias necesarias para el ejercicio profesional en las naciones de América Latina y del Caribe, así como para hacer posible que los niveles de formación y los programas académicos (titulaciones) se pudieran comparar en la región y con Europa.

La fase de avance más significativa de Tuning Latinoamérica fue el periodo comprendido entre el año 2005 y el 2007, cuando se hicieron las cinco reuniones fundantes del proyecto y las que definirían las competencias para las doce áreas señaladas. En suma, Tuning Latinoamérica estableció cuatro líneas de trabajo y doce áreas temáticas sobre las cuales se pretendía lograr acuerdos sobre los resultados básicos de formación que definirían a cada una.

Con las 190 universidades participantes, el proyecto desarrolló cuatro líneas de trabajo: 1) competencias genéricas —transversales— y específicas, 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) créditos académicos y 4) calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

En el marco de la primera línea de trabajo se determinaron las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y las competencias específicas de cada área de desempeño profesional. En este proceso, los encuestados (empleadores, graduados, académicos, estudiantes) determinaron las siguientes *competencias genéricas* esenciales para el ejercicio profesional en Latinoamérica (Beneitone et al., 2007, pp. 44, 62):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.

13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Junto con esto, tanto el proyecto europeo como el latinoamericano generaron también un listado de *competencias específicas* para cada una de las áreas de desempeño profesional en evaluación. Sin embargo, a pesar de esta especificidad, Tuning Latinoamérica definió algunas competencias específicas (pero generalizables a varias áreas de estudio) que los profesionales de las diferentes disciplinas deberían tener atendiendo a su nivel de formación (González & Wagenaar, 2003, p. 43). En el primer ciclo de formación (similar a la noción de pregrado) estableció las siguientes:

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización.
- Comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido.
- Colocar la información nueva y la interpretación en su contexto.
- Demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus subdisciplinas.
- Demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías.
- Implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.
- Demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina.

- Demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

En el segundo ciclo de formación (similar a la noción de posgrado):

- Tener un buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. Esto significa en la práctica estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas.
- Ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos avances en la teoría y en la práctica.
- Tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados en un nivel avanzado.
- Ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina, por ejemplo, una tesis final.
- Mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina.
- Haber desarrollado competencias profesionales.

Sobre el campo profesional de la logística

Algunos afirman que “la logística parece haber acompañado al hombre casi desde sus orígenes como especie, [de manera que] esta actividad se ha estado configurando paulatinamente como un campo de estudio completo” (Ospina & Sanabria, 2017, p. 239).

Ya en cuanto a su denominación, se ha afirmado que la palabra *logística* viene de la raíz griega *logis* (‘cálculo’) y del latín *logística* (‘intendente o administrador de los ejércitos’) (Posada, 1999), aunque otros sostienen que “etimológicamente, la palabra *logística* proviene del griego *logistikos*, que significa ‘saber calcular’[...] [o] al referirse a sus oficiales de ejércitos” (Puentes, 2006, p. 35) o que esta “es una palabra compuesta de los vocablos derivados del inglés *logistics* y del francés *logistique* y *loger*” (López et al., 2010, p. 78). En general, la logística puede ser entendida como el “conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de una empresa, o de un servicio, especialmente de distribución” (Real Academia Española de la Lengua, 2001, s. v. *logística*) o como el mecanismo para efectuar el enlace entre el sistema productivo y el mercado, a pesar de la distancia y el tiempo (Cedillo & Sánchez, 2008).

Por su parte, Velásquez (2003) la define como “un conjunto amplio de actividades relacionadas con el movimiento y almacenamiento de materiales, productos

e información” (p. 69) , mientras que el portal logístico Legiscomex asevera que es la “ciencia de planear y llevar a cabo el movimiento y mantenimiento de fuerzas. [...] [o lo] que tienen que ver con el diseño y desarrollo, adquisición, bodegaje, movimiento, distribución, mantenimiento, evacuación y disposición del material” (Legiscomex, 2012).

Adicionalmente, se considera que la logística es un proceso de la cadena de suministro que tiene que ver, en general, con el almacenamiento y el transporte de bienes (o servicios), información y/o desperdicios desde un punto original hasta un destino (adelante y atrás), con lo cual permite satisfacer las necesidades de consumo y el bienestar de los grupos de interés (Ballou, 2004; Cipoletta, Pérez & Sánchez, 2010; Closs & Stank (1999), citado por Mendoza Torres, 2013; Council of Supply Chain Management Professionals [CSCMP], 2013)

En la actualidad, el campo de la logística se ha constituido en un referente importante para la perdurabilidad y el desempeño de las organizaciones, ya que el mercado y la globalización les exigen fortaleza en la planeación logística, en las operaciones de almacenamiento, transporte y administración de centros de distribución, en el manejo de la cadena de suministro y en el servicio al cliente. De esta forma, en un mundo cada vez más dinámico, las organizaciones enfrentan nuevos retos asociados a la innovación, al uso apropiado del tiempo, a la producción flexible, al manejo adecuado de los niveles de productividad, al conveniente almacenamiento, a la eficiencia en el movimiento de bienes desde el punto de compra de materias primas e insumos hasta el punto de venta y al manejo efectivo de los diferentes flujos de información que se generan en el proceso, todo esto mientras brinda a los consumidores un servicio de alta calidad a un costo razonable (Ballou, 1999).

Así, el concepto de logística incluye la gestión, planificación y administración de las actividades de las diferentes funciones, áreas, procesos y sistemas de las diferentes organizaciones: compras, producción, almacenaje, manutención, transporte y distribución.

Por ello, la gestión estratégica ha abordado la logística como

la herramienta y estrategia encaminada a analizar y optimizar los flujos de materiales, con el adecuado soporte de información para mantener el seguimiento y la trazabilidad de los productos / servicios, eliminando aquellas actividades que no generen valor a los productos / servicios [...] [de forma que] a través de la gestión efectiva de la logística se logrará la diferenciación de las empresas frente a la competencia y la globalización. (Puentes, 2006, p. 36)

De la misma forma, para Narasimhan, McLeavey y Billington (1996)

la logística es la disciplina que estudia, administra y gestiona integralmente las actividades de apoyo a una estrategia organizacional, centrada en los procesos de abastecimiento, traslado, almacenamiento, conservación y distribución de materiales, productos e información, efectiva y económicamente, siguiendo reglas y políticas en cumplimiento y desarrollo del objetivo corporativo. (p. 28)

Como se puede observar, el concepto de logística no está aislado en el pasado ni en el ámbito militar, sino que se ha trasladado al contexto organizacional (Ospina & Sanabria, 2017), por lo cual ahora es asociado con conceptos tan recientes como *gestión estratégica*, *logística inversa* o, incluso, el referido a la gestión de la *cadena de suministro* (*supply chain management* [SCM]), que se encarga de planificar, implementar y controlar el flujo efectivo de materiales, de la información y del almacenamiento de productos en toda la cadena comprendida entre la producción y el consumo final, todo con el objeto de satisfacer las diferentes necesidades de los consumidores (Lambert, Cooper & Pagh, 1998).

Este recorrido por el concepto permite afirmar, de forma general, que los profesionales en el campo de la logística deben poseer, entre otras, competencias como capacidad de análisis, habilidades de gerencia, sólidos conocimientos teóricos en el área y dominio de las técnicas de logística que les permitan generar relaciones estratégicas entre la empresa, sus grupos de interés (*stakeholders*) y el medio en general, un factor clave de éxito para las organizaciones actuales.

Resultados

Como se abordó en el apartado anterior, el enfoque formativo, la valoración profesional y la gestión del talento humano en el ámbito de las organizaciones se enmarcan actualmente en el concepto de *competencias*. Esto sucede para todos los campos de ejercicio profesional, incluido por supuesto el de logística, pues sus condiciones profesionales y su nivel de desempeño son evaluados mediante el enfoque por competencias. Por esta razón es necesario contar con un referente de competencias profesionales en logística que permita orientar los procesos de formación y capacitación.

Sin embargo, en el caso específico de la logística aún no se tiene completa claridad cuáles son las *competencias específicas* que deben tener los profesionales y que permitirían establecer cuáles son las cualificaciones cruciales para quienes se desempeñan en este campo. Sin esto es imposible determinar las condiciones parti-

culares que son propias a este campo de estudio y que pueden generar la identidad de la profesión.

En consecuencia, se puede afirmar que no es posible extrapolar las competencias del profesional en administración con las de las profesiones que tienen una relación más o menos cercana con las áreas de negocios y comercio. Sin embargo, las competencias de estas áreas se han empleado como el referente fundamental para evaluar el campo profesional de la logística. Incluso se ha afirmado que esta ha quedado subordinada a temas y funciones como el comercio y el marketing, lo cual dificulta la definición de los perfiles y cualificaciones profesionales de la logística (Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid, Consejería de Empleo y Mujer del Servicio Regional de Empleo de la Comunidad de Madrid & Fondo Social Europeo de la Unión Europea, 2009). Cabe agregar que este solapamiento obedece a la cercanía que tiene el campo logístico con el ámbito de aplicación de las competencias empresariales (administración de empresas), pues se considera que el profesional en logística puede desempeñarse como (Beneitone et al., 2007):

- Gerente general, director o presidente ejecutivo de empresas en funcionamiento.
- Gerente de área.
- Administrador en general.
- Planificador empresarial.
- Asesor y consultor de empresas y organizaciones en general.
- Promotor y gestor de empresas.
- Emprendedor de negocios propios.
- Docente universitario e investigador.
- Funcionario público en los diferentes niveles de aplicación.

En el mismo sentido, algunos autores consideran que para los profesionales en logística es prioritario desarrollar competencias en negocios o en administración, incluso más que las propias competencias técnicas en el campo, mientras que otros sostienen que un profesional logístico directivo, por sus competencias, se encuentra en condiciones de administrar cualquiera de las funciones de la empresa (Murphy & Poist, 1994). Precisamente por esto, las competencias del campo administrativo —es decir, referidas al área profesional denominada como empresarial (administración de empresas)— se han tomado como referentes para evaluar la profesión logística.

Asimismo, como resultado del ejercicio de análisis se ve claramente que el campo de la logística no se puede evaluar con los referentes profesionales de áreas como educación, geología, historia, matemáticas, física o química (Tuning Europa) ni con los de profesiones como educación, geología, historia, matemáticas, física, química, arquitectura, derecho, enfermería, ingeniería civil y medicina (Tuning Latinoamérica). Esta es, precisamente, la razón por la cual el campo de la logística se ha tenido que juzgar en la región desde el referente de la administración. Por ello, en la tabla 1 se muestran las competencias que en el proyecto Tuning Europa se consideraron representativas de la profesión en el campo administrativo:

Tabla 1. Competencias para administración en el proyecto Tuning Europa

Ámbito	Competencia
Entorno empresarial	1. Utilizar los instrumentos de la disciplina.
Entorno macro- / microeconómico	2. Identificar el impacto de los elementos macro y microeconómicos en las organizaciones empresariales.
	3. Identificar las características de constitución de una organización.
	4. Identificar las áreas funcionales de una organización.
	5. Definir criterios según los cuales se define una empresa y relacionar los resultados con el análisis del entorno para identificar perspectivas.
	6. Identificar nuevos desarrollos de organizaciones empresariales para afrontar con éxito el entorno cambiante.
Organización empresarial	7. Entender los detalles de las funciones empresariales, tipos de actividades empresariales, regiones geográficas, tamaño de las empresas, sectores empresariales y relacionarlos con conocimientos básicos.
	8. Identificar aspectos relacionados y entender su impacto sobre las organizaciones empresariales.
	9. Gestión de una compañía (herramientas y conceptos): planificación y control.
	10. Auditar una organización y diseñar planes de consultoría.
Empresa y derecho	11. Entender los principios del derecho y relacionarlos con los conocimientos sobre empresa / gestión.
Empresa e ingeniería	12. Entender los principios de la ingeniería y relacionarlos con los conocimientos sobre empresa / gestión.

Continúa tabla...

Ámbito	Competencia
Ética	13. Comprender los principios éticos, identificar sus implicaciones para la empresa, diseñar escenarios.
Psicología	14. Comprender los principios de la psicología, identificar las implicaciones para la empresa, diseñar escenarios.
Matemáticas / estadística	15. Identificar y utilizar las herramientas adecuadas de matemática y estadística.
Tecnología de la información	16. Identificar y emplear software adecuado. Diseñar sistemas de información.
Contabilidad	17. Comprender y utilizar los libros contables y los sistemas de financiación.
Tecnología	19. Comprender las tecnologías soporte y comprender su impacto en los mercados nuevos / futuros.
Aprendizaje	20. Aprender a aprender. Gestión de personal.
Idiomas extranjeros	21. Entender la estructura del idioma extranjero, aprender vocabulario. Comprender, leer, hablar, escribir en un idioma extranjero.
Proyectos	22. Analizar el problema de una empresa y diseñar una solución.
Prácticas	23. Práctica de trabajo (en cualquier tipo de organización).
Disertación / tesina	24. Con base en los conocimientos adquiridos identificar el impacto de la cultura en la investigación de mercado.

Fuente: González y Wagenaar (2003, pp. 123-125).

De igual forma, a continuación se enuncian las competencias específicas que el proyecto Tuning Latinoamericano consideró como fundamentales para este campo (Beneitone et al., 2007, pp. 80-81):

1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.
4. Administrar un sistema logístico integral.
5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones.

9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.
10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones.
11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.
12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.
15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y / o desarrollar nuevos productos.
17. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión.
18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.
19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.
20. Formular planes de marketing.

No obstante lo anterior, se debe considerar que el ámbito de desempeño del profesional en logística no suele ser exactamente el mismo que el del administrador de empresas, sin importar sus variadas denominaciones, y por ello no se considera adecuado que se continúen usando estas competencias como el único referente para evaluar su desempeño profesional, pues hasta ahora el sector logístico “se ha ido profesionalizando a través de la experiencia, ya que la oferta formativa ha sido, por una parte, escasa y, por otra, muy generalizada y vinculada principalmente al transporte y al comercio / marketing” (Observatorio de las Ocupaciones, 2014, p. 47).

De hecho, es posible determinar un nivel de especificidad en el marco de análisis de las competencias para el profesional logístico si se considera la postura de López et al. (2010), quienes afirman que con base en las definiciones existentes de logística se deduce que esta pretende dos objetivos fundamentales: satisfacer las necesidades de los clientes (internos y externos) y lograr la eficiencia en el desarrollo de las operaciones.

Asimismo, dado que la logística tiene tres componentes (de entrada, de transformación y de distribución) y que estos implican un marco de sistemas de información y una serie de operaciones particulares (almacenamiento, inventarios, transporte, pedidos, empaquetado etc.), se hace evidente que es necesario definir

una serie de competencias específicas en logística que no se ajustan completamente al saber administrativo en sus componentes de planear, organizar, dirigir y controlar. Por esta razón, en este trabajo se pretende hacer un aporte a esta discusión y para ello propone un listado de competencias que se pueden constituir en un referente particular de formación y evaluación para el profesional en el área de logística.

Las competencias profesionales en el campo de la logística

Por todas las razones mostradas previamente, se consideró pertinente efectuar un análisis sobre aquellas *competencias específicas* que pueden llegar a ser consideradas como esenciales para el adecuado desempeño profesional en el campo logístico, pues no existe un cuerpo consolidado sobre el tema que pueda servir de sustento académico para soportarlo ni un referente que permita avanzar hacia una evaluación de este campo profesional.

En este sentido, dado que este tipo de análisis no es muy frecuente en la profesión logística, fue necesario indagar por estudios que hicieran algún tipo de acercamiento a las competencias para el desarrollo de la profesión logística en particular, pero se encontró un número muy limitado de trabajos.

En esa medida, este estudio es un esfuerzo adicional que complementa el ejercicio que efectuaron en Iberoamérica la Asociación para la Administración / Gestión de Operaciones [Apics] (2014); el Observatorio de Ocupaciones de España (2014); el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer, 2012b), en el marco del Sistema Nacional de Competencias de México; un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Baja California para esa región mexicana en el año 2010 (López et al. 2010); el Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid (Ircual) en España (2009); y en Colombia por el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) (2012, 2019)⁹; el investigador Espitia de la Universidad Minuto de Dios (2008); la investigadora Mendoza de la Universidad El Bosque y de la Universidad Autónoma de Colombia (2013); los profesores Ospina Díaz y Sanabria Rangel (2017); y por la Escuela de Logística del Ejército Nacional de Colombia (2012).

En el caso del trabajo de Apics, esta institución considera tres tipos de competencias en su modelo: fundamentales, profesionales y relacionadas con la ocupación, así como siete niveles de competencias: (1) efectividad personal, (2) académicas, (3) laborales y de liderazgo, (4) competencias técnicas de administración / gestión de

9 El Sena también realizó ejercicios de este tipo en los años 2006 y 2014, entre otros.

operaciones; (5) áreas de conocimiento del gerente de la cadena de suministro; (6) competencias técnicas del gerente de la cadena de suministro y (7) específicas para el gerente de la cadena de suministro (Apics, 2014).

En el primer nivel considera como competencias el conocimiento de las necesidades de otros, la integridad, el aprendizaje continuo, la comunicación efectiva, las habilidades interpersonales y la creatividad.

En el segundo nivel considera competencias tales como la formación en matemáticas, estadística y pensamiento analítico; lectura y escritura comprensiva; ciencias aplicadas y tecnología; fundamentos de la cadena de suministro; fundamentos de la administración / gestión de empresas; y economía operacional y empresarial.

En el tercer nivel muestra como relevantes competencias referidas a resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo; obligaciones y responsabilidad; enfoque en el cliente (interno y externo); planeación / planificar y organización; administración / gestión de conflictos; y tecnología aplicada.

Ya en el cuarto nivel considera competencias como desarrollo y aplicación de estrategias; administración / gestión de la cadena de suministro; mejora de procesos / *six sigma*; planeación / planificación de ejecución, programación y control; administración / gestión de proyectos; 'administración *lean*'; permitir la aplicación de la tecnología.

En cuanto se refiere al quinto nivel se tienen en cuenta las competencias de intercambios en el desempeño; administración / gestión de almacenes; administración / gestión del transporte; sincronización de la cadena de suministro, y administración / gestión de riesgos.

En el sexto nivel se encuentran las siguientes competencias: localización de instalaciones; distribución; almacenamiento; logística; regulaciones internacionales; estrategia de abastecimiento / administración / gestión de las relaciones con los proveedores; administración / gestión de las relaciones con el cliente; aplicación de las herramientas *lean* / *six sigma*.

Finalmente, en el nivel siete se alude a competencias propias del gerente de la cadena de suministros: estudios universitarios o superiores; asociaciones profesionales y empresariales, y certificaciones.

Por su parte, en el *Estudio prospectivo del sector logístico: gestión de la cadena de suministro en España* (Observatorio de Ocupaciones, 2014) se manifiesta que, en general, en la mayor parte de puestos de trabajo del sector, sin importar si pertenece al ámbito del aprovisionamiento, el almacenaje o el transporte, las competencias más valoradas son:

- Competencias aptitudinales: idiomas; manejo de las TIC; *lean management*; sostenibilidad y compromiso medioambiental; conocimiento y cuidado de las mercancías; responsabilidad social corporativa.
- Competencias actitudinales: capacidad de trabajo en equipo; liderazgo; gestión de conflictos; inteligencia emocional; control del estrés; adaptabilidad y polivalencia; ser responsable; capacidad de gestión y de organización; orientación a resultados y al cliente; compromiso con la empresa; iniciativa, dinamismo y proactividad; capacidad de aprendizaje y orientación a la mejora continua; creatividad; capacidad de toma rápida de decisiones; capacidad de análisis y síntesis (Observatorio de Ocupaciones, 2014, p. 50).

En este estudio se concluye también que las competencias que más afectan las diferentes ocupaciones del campo logístico son: la adaptabilidad, la polivalencia y el aprendizaje continuo; la capacidad analítica, la resolución de problemas, la toma rápida de decisiones y la proactividad; la orientación al cliente, *lean management*, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo; los idiomas y la tecnología (automatización, software logístico, etc.).

Otro estudio importante es el que hizo el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer) de México en el marco del Sistema Nacional de Competencias (SNC), el cual se considera un mecanismo del Gobierno Federal para aportar a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social del país mediante el fortalecimiento de las competencias de las personas (Conocer, 2012a).

En este estudio se hace un análisis particular para el sector logístico y de cadenas de suministro en el que se revisan las competencias de los perfiles ocupacionales de cuatro tipos de profesionales logísticos: tramitadores aduanales; agentes aduanales y fronterizos; controladores de tráfico aéreo; controladores de tráfico de otros transportes —terrestres, ferroviario y marítimos— (Conocer, 2012b).

En ese marco, el estudio establece para estos cuatro roles las siguientes competencias transversales, es decir, que sirven para otros sectores económicos: relaciones públicas; atención al cliente; responsabilidad; manejo de equipo de oficina; solución de problemas: uso de equipos, sistemas o software especializado; organización del trabajo; comunicación verbal efectiva; trabajo en equipo; observación; orden; agudeza visual; agudeza auditiva; transporte; administración del tiempo; manejo de equipo de transporte o maquinaria móvil.

Asimismo, como competencias técnicas para los cuatro tipos de profesionales se encontraron las que se refieren a la atención a clientes internos y externos; tramitar y verificar documentación de importación y exportación de mercancías; cotizar costos de envío y embarque; implementar estrategias apegadas a la ley para el pago o exención de impuestos; asesorar a clientes en trámites internacionales para exportar e importar mercancías; implementar la logística de transporte para mercancías; realizar trámites de compra/venta que impliquen la entrada o salida de mercancías en el país; asesorar sobre las disposiciones legales de importación o exportación de mercancías; revisión de mercancías y vehículos en zonas fronterizas y aduaneras; consignar ante las autoridades competentes a personas que intenten cruzar mercancías de manera ilegal; coordinar el flujo del tránsito aéreo de acuerdo con los planes de vuelo; autorizar el despegue y el aterrizaje, así como sugerir y dirigir cambios de ruta; analizar factores de impacto como requerimiento de combustible, situación meteorológica, entre otros; método de búsqueda de aviones y alerta de emergencias; elaborar registro de bitácora de itinerarios, vuelos autorizados e incidencias del día; coordinar y controlar entradas y salidas de vehículos, autobuses y cargas; monitoreo general de rutas; programación de tiempos de recorrido; realizar trámites de embarques; supervisión y coordinación de operadores.

Finalmente, este estudio establece un listado de competencias, denominado de “Sustentabilidad e innovación”, en el cual se plantean las siguientes competencias en el campo de logística: dominio de otros idiomas, incluyendo el inglés; actualización sobre modificaciones a las leyes aduanales; actualización en tecnologías de información que apliquen sobre trámites aduanales; elaboración de manuales en materia de importación y exportación: mercancías y vehículos; establecer normas de calidad en los procesos; actualización en informática, comunicaciones y telecomunicaciones, así como de software de navegación aérea, mapas y sistemas de seguridad; ampliación de las fuentes fidedignas de información para el análisis; desarrollo de proyectos para establecer cuadros de información concentrada para el apoyo a la efectiva y eficiente toma de decisiones; actualización en la determinación de rutas, mantenimiento de unidades de transporte, coordinación de operaciones, tráfico y mantenimiento de sistemas de control; control riguroso de bitácoras y registros.

Por otra parte, el estudio realizado para Baja California (López et al. 2010) pretendió sintetizar las necesidades para profesionalizar, capacitar y especializar al personal logístico. Ese trabajo encontró que era importante implementar las siguientes acciones: crear un programa de ingeniería enfocado en la supply chain

management (SCM) y la logística; formar por competencias (sobre todo actitudinales); formar capital humano especializado a través de diplomados, especialidades o maestrías; formar en temas de logística de medios (*inbound* y *outbound*), cadenas de suministro y distribución, herramientas como *six sigma* o *lean manufacturing*, aspectos legales de comercio exterior y geoubicación, aspectos básicos de contaduría, manejo de materiales (almacén), manejo de operaciones (tráfico por aire, mar y tierra), conocimiento de regulaciones (pedimentos), manejo de costos, tiempos y de herramientas de innovación y software.

Los empresarios consultados en ese estudio mostraron necesidades de formación específicas en los siguientes aspectos: visión amplia y creatividad (innovación); visión global; programación; vinculación del conocimiento con la realidad empresarial; formas de transporte; gestión de inventarios; empaque y embalaje, administración de centros de distribución; manejo de carga marítima, aérea y terrestre, según el contexto y la normatividad; normatividad de los productos a transportar (aduanera); aplicación de logística de almacén, logística de compras, corredores intermodales, planeación estratégica financiera, uso de las TIC, ingeniería de costos, técnicas de embalaje de acuerdo con normas y tipo de producto y certificaciones; calidad; cabotaje y medioambiente; nodos logísticos.

Adicionalmente a los análisis ya señalados, se encuentra el estudio de perfiles existentes y necesidades formativas en el ámbito de las actividades logísticas (Ircual & Fondo Social Europeo de la Unión Europea, 2009), en el cual se pretendió contextualizar el sector de la logística en la comunidad de Madrid, definir y estudiar los perfiles profesionales (capacidades y competencias) relacionados, conocer la oferta formativa, identificar las necesidades de cualificación, mostrar la evolución y prospectiva del sector, dar criterios a los implicados para decidir sobre la estructura de formación e implantación, así como orientar a los distintos usuarios sobre las oportunidades de empleo, formación, evaluación, reconocimiento y acreditación en el campo.

En este estudio se presentan los siguientes hallazgos: existe escasa formación “formal” de las personas ocupadas en el sector, pues la mayoría ha adquirido sus conocimientos mediante la práctica; los perfiles profesionales pueden ser similares entre diferentes sectores, aunque las funciones tengan denominaciones distintas; entre 2008 y 2009 no existían aún certificados de profesionalidad relacionados con la logística, que no existe una familia profesional propia para la logística y por ello esta cualificación ha tenido menor desarrollo del que debería tener en razón de su importancia; las cualificaciones profesionales de la logística están dise-

minadas entre diversas familias, lo cual hace que el mismo perfil pueda estar en más de una familia, aunque con un enfoque o nivel de profundidad diferente; algunas actividades fundamentales de la logística actual no son consideradas en las cualificaciones actuales (definición de acuerdos logísticos con clientes, definición e implementación de modelos logísticos con subcontratación de actividades, planificación de demanda y de suministros, uso de nuevas tecnologías, gestión de recursos disponibles, manejo de personal, gestión de proyectos); no existe un desarrollo de las cualificaciones existentes que responda a la heterogeneidad de las actividades logísticas, y no hay una oferta de cualificaciones que atienda adecuadamente a los perfiles profesionales del campo logístico.

El estudio también encontró que el requerimiento de competencias para el campo logístico se establece mediante la revisión de los cargos (perfiles profesionales) del director de departamento, jefe de tráfico, responsable de atención al cliente, encargado de almacén, encargado de agencia de transporte, coordinador de área, carretillero, conductor, mozo de almacén o mozo especializado, auxiliar de almacén, controlador de actividades logísticas, gestor de stocks, gestor de clientes; y administrativo de logística y la revisión de las cualificaciones de atención al cliente, consumidor o usuario; tráfico de mercancías por carretera; gestión y control del aprovisionamiento; organización del transporte y la distribución; organización y gestión de almacenes; actividades auxiliares de almacén.

Con base en esta revisión, en el quinto nivel (responsabilidad de dirección y gestión) se establecen como competencias necesarias la orientación al resultado y la mejora continua; experiencia en la gestión de tránsitos, logística y operaciones o en stocks y distribución; capacidad de gestión de equipos de trabajo y contratación de personal idóneo; dotes de negociación con transportadores, clientes y corresponsales; dominio del inglés y otros idiomas; manejo avanzado de Office y sistemas de gestión.

En el cuarto nivel (supervisión de trabajo y asignación de recursos) se muestran como necesarias la experiencia en contratación de transporte; experiencia en gestión del tráfico marítimo, aéreo o en actividades de importación y exportación; experiencia administrativa en agencia de aduanas u operadores logísticos; manejo de inglés; conocimiento de herramientas informáticas básicas; manejo de sistemas de información de gestión.

En el tercer nivel (responsabilidad de trabajo técnico) se requiere experiencia en servicios de atención al cliente o en logística o gestión de sistemas de almacén o en gestión de aprovisionamientos o en un departamento de compras o en un operador logístico; capacidad de organización y planificación; manejo de equipos de trabajo

y autonomía; gestión de incidencias; conocimiento de herramientas informáticas; manejo de sistemas de información de gestión; conocimientos en seguridad del trabajo, prevención de riesgos laborales y primeros auxilios; nivel medio de inglés.

En el segundo nivel (uso de instrumentos y técnicas propias) se especifica la experiencia en logística o gestión de sistemas de almacén o en desarrollo de tareas de almacén o en manejo de equipo de transporte de almacén (carretillas) o en reparo de material y atención al cliente o en mantenimiento y mecánica de vehículos o en atención telefónica; capacidad de organización y planificación; manejo de equipos de trabajo y autonomía; colaboración y trabajo en equipo; conocimiento de herramientas informáticas; manejo de sistemas de información de gestión; conocimientos en seguridad del trabajo, prevención de riesgos laborales y primeros auxilios; disponibilidad para trabajar turnos; conocimiento y manejo de productos específicos; capacidad de conducir y manejar sus accesorios de transporte; manejo de mercancías peligrosas; conocimiento de operaciones de carga y descarga; conocimiento de procesos logísticos; conocimiento básico de inglés.

Finalmente, en el primer nivel (conocimientos y capacidades limitados) se requiere competencias de experiencia en desarrollo de tareas de almacén y en manejo de maquinaria sencilla de almacén; disponibilidad para trabajar turnos; conocimiento y manejo de productos específicos; colaboración y trabajo en equipo; conocimientos en seguridad del trabajo, prevención de riesgos laborales y primeros auxilios.

Específicamente, en el caso de Colombia, la propuesta del Sena se constituye entonces en uno de los primeros mecanismos para normalizar las competencias laborales en el campo logístico y aportar al diseño de los programas de formación académica en el campo, de forma que estos respondan a las necesidades del sector productivo nacional. Como resultado de lo que se denominó como Mesa Sectorial de Logística¹⁰, en el año 2012 el Sena generó un listado de competencias para algunas titulaciones en el campo de la logística dentro de la institución (que están asociadas con roles profesionales específicos) (tabla 2).

10 La Mesa Sectorial de Logística se constituyó como un órgano de concertación voluntaria entre el sector productivo, la academia, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Comercio y el Sena, entidad que la lidera.

Tabla 2. Competencias establecidas por el Sena en el año 2012 para las titulaciones en logística

Titulación	Competencias
1. Manipulación de objetos en el almacén, bodega o centro de distribución	1.1 Preparación de la carga.
	1.2 Almacenamiento.
	1.3 Despacho.
	1.4 Operación de equipos.
	1.5 Suministro de información a los procesos de movilización de objetos.
2. Aprovisionamiento de productos y servicios	2.1 Toma de decisiones.
	2.2 Autonomía.
	2.3 Responsabilidad frente a los procesos de compra.
	2.4 Responsabilidad de supervisión.
3. Gestión de la cadena de suministro	3.1 Pensamiento estratégico.
	3.2 Creatividad.
	3.3 Visión.
	3.4 Toma de decisiones para el direccionamiento y gestión de la cadena de suministro.
4. Gestión del transporte y distribución	4.1 Pensamiento estratégico.
	4.2 Creatividad.
	4.3 Visión.
	4.4 Toma de decisiones para el desarrollo de la gestión y seguimiento de distribución y transporte en diferentes modalidades.
5. Manejo de importaciones y exportaciones	5.1 Tomar decisiones frente a situaciones específicas.
	5.2 Compromiso.
	5.3 Habilidad técnica.
	5.4 Relación interpersonal.
	5.5 Conocimiento de procesos y trámites de importaciones y exportaciones.
6. Traslado de carga del lugar de origen al lugar de destino	6.1 Habilidad técnica.
	6.2 Autonomía para la movilización de la carga.
	6.3 Autonomía para el uso de los medios y equipos de transporte.
	6.4 Cumplimiento de normas de seguridad y control.

Continúa tabla...

Titulación	Competencias
7. Dirección de compras	7.1 Capacidad de análisis.
	7.2 Toma de decisiones.
	7.3 Organización y dirección de los procesos de compra a nivel nacional e internacional.
8. Gestión de la distribución física internacional	8.1 Capacidad de análisis.
	8.2 Toma de decisiones sobre la cadena de la distribución nacional e internacional.
9. Planeación y evaluación de los procesos logísticos	9.1 Habilidades interpersonales
	9.21 Conceptualización.
	9.3 Manejo técnico.
	9.4 Toma de decisiones.
	9.5 Capacidad de análisis.
	9.6 Capacidad de direccionamiento, planeación, organización y control.
10. Diseño del sistema logístico	10.1 Pensamiento estratégico.
	10.2 Creatividad.
	10.3 Visión.
	10.4 Toma de decisiones para el desarrollo y diseño del sistema o modelos logísticos.
11. Diseño del sistema de trazabilidad de productos y servicios	11.1 Pensamiento estratégico.
	11.2 Creatividad.
	11.3 Manejo de procesos.
	11.4 Dominio de estándares de calidad.
	11.5 Manejo de técnicas de control y seguimiento de procesos en la cadena de abastecimiento.
12. Desarrollo de la operación logística para desastre:	12.1 Trámite de recursos de instalación de refugios.
	12.2 Organización de recursos telemáticos.
	12.3 Almacenamiento, recibo y despacho de objetos.
	12.4 Acceso y traslado de personas.
	12.5 Priorización de eventos.
	12.6 Desarrollo de operaciones.
	12.7 Aseguramiento de zonas afectadas.
	12.8 Suministro de información en situaciones de desastre.

Continúa tabla...

Titulación	Competencias
13. Gestión de la logística humanitaria	13.1 Capacidad de análisis.
	13.2 Diseño de estrategias y planes de acción logística.
	13.3 Trabajo bajo presión.
	13.4 Manejo de conflictos.
	13.5 Toma de decisiones.
	13.6 Proactividad.
	13.7 Conocimiento de políticas organizacionales.
	13.8 Planeación de la cooperación y ayuda humanitaria.
	13.9 Coordinación y trámite de recursos.
	13.10 Establecimiento de sistemas de distribución.
	13.11 Evaluación de resultados.
	13.12 Selección de proveedores.

Fuente: Sena (2012).

Este listado de competencias para las titulaciones en logística fue revisado y actualizado en el año 2019. En la tabla 3 se muestra el resultado de este proceso.

Tabla 3. Competencias establecidas por el Sena en el año 2019 para titulaciones en logística

Titulación	Competencias	Año actualiz.
VRS 1: Auxiliar de transporte	Controlar los productos en la cadena en frío de acuerdo con los criterios y normatividad.	2013
	Recoger y entregar la carga según el plan de rutas y normatividad.	
	Cargar y descargar los objetos según las normas de seguridad de higiene y técnicas.	
	Operar los equipos y herramientas de manipulación de carga según el manual del fabricante y normas de seguridad.	
VRS 1: Gerente de compras y adquisiciones	Elaborar el plan de compras según métodos de programación.	2016

Continúa tabla...

Titulación	Competencias	Año actualiz.
VRS 1: Gerente de compras y adquisiciones	Seleccionar proveedores de acuerdo con las políticas de aprovisionamiento y criterios técnicos.	2016
	Desarrollar proveedores según estrategias de colaboración y modelos de gestión.	
	Negociar productos o servicios de acuerdo con objetivos estratégicos.	
	Evaluar proveedores de acuerdo con los términos de negociación y criterios técnicos.	
VRS 2: Auxiliar de almacén	Proyectar los requerimientos de los clientes según métodos de compras y pronósticos.	2017
	Controlar los productos en la cadena en frío de acuerdo con los criterios y normatividad.	
	Recibir la mercancía según procedimientos técnicos.	
	Preparar la carga de acuerdo con su naturaleza y métodos.	
	Operar el proceso de cargue y descargue de mercancías según normativa de higiene y seguridad.	
	Almacenar los productos según técnicas de almacenamiento y normativa.	
	Maniobrar equipos de manipulación de la mercancía según manual del fabricante y normativa de seguridad.	
	Despachar la mercancía según normativa de cargue y solicitud de pedido	
VRS 2: Gerente de logística	Acondicionar productos según fichas técnicas y normativa del producto	2016
	Formular el plan estratégico de logística de acuerdo con los objetivos y metodologías.	
	Determinar modelo de operación del almacenamiento según estrategias de logística y sistemas de gestión.	
	Localizar centros de distribución según estrategias y políticas.	
	Evaluar los planes de operación logística según metodologías.	
	Controlar los planes de operación logística según métodos de seguimiento.	

Continúa tabla...

Titulación	Competencias	Año actualiz.
VRS 2: Gerente de logística	Costear los procesos logísticos según los objetivos y metodologías.	2016
	Elaborar el plan de transporte según modos y normativa.	
VRS 2: Asistente de comercio exterior	Desarrollar la operación de importación y exportación de mercancías según normativa de comercio exterior.	2016
	Controlar el proceso de importación y exportación según normativa de comercio exterior y términos incoterms.	
	Proyectar los requerimientos de los clientes según métodos de compra y pronóstico.	
	Estructurar planes de contingencia según el proceso y normativa técnica.	
VRS 1: Jefe de comercio exterior	Evaluar los planes de operación logística según metodologías.	2015
	Controlar los planes de operación logística según métodos de seguimiento.	
	Negociar con los proveedores y clientes según técnicas de negociación.	
	Determinar oportunidades de mercado a partir de técnicas de diagnóstico y proyecciones de la demanda.	
	Planear la operación de importación y exportación de bienes según normativa de comercio exterior.	
	Controlar los planes de operación logística según métodos de seguimiento.	
	Evaluar los planes de operación logística según metodologías.	
	Coordinar el proceso de recibo y despacho de mercancía según el medio de transporte y plan operativo.	
VRS 2: Jefe de logística	Controlar los inventarios según indicadores y métodos.	2016
	Elaborar el plan de contingencia según la estrategia logística y normativa técnica.	
	Determinar la ruta de seguimiento de los productos según normativa legal y de modelos de trazabilidad.	
	Diseñar áreas de almacenamiento según estrategias de logística y sistemas de almacenaje.	
	Proyectar los requerimientos de los clientes según métodos de compras y pronóstico.	

Continúa tabla...

Titulación	Competencias	Año actualiz.
VRS 2: Gerentes de transporte y distribución	Evaluar los planes de operación logística según metodologías.	2016
	Diseñar el plan de distribución según el canal y normativa de transporte.	
	Determinar costos de transporte de mercancía según el medio y métodos.	
	Elaborar el plan de transporte según modos y normativa.	
	Elaborar el plan de contingencia según la estrategia logística y normativa técnica.	
VRS 1: Auxiliar de aduana	Definir los componentes del sistema de trazabilidad de acuerdo con la caracterización de productos y modelos.	2016
	Digitalizar los documentos según normatividad vigente y procedimientos establecidos.	
VRS 1: Supervisores de operación de transporte terrestre	Tramitar documentos según normativa aduanera.	2016
	Coordinar el transporte según rutas y medios.	
	Elaborar el plan de contingencia según la estrategia logística y normativa técnica.	
VRS 1: Gerentes de cadena de suministro	Formular el plan estratégico de logística de acuerdo con los objetivos y metodologías.	2016
	Proyectar los requerimientos de los clientes según métodos de compras y pronóstico.	
	Desarrollar proveedores según estrategias de colaboración y modelos de gestión.	
	Negociar productos o servicios de acuerdo con objetivos estratégicos.	
	Planear la integración de las cadenas de suministro según mejores prácticas y modelos de gestión.	
VRS 1: Asistente de compras	Tramitar pedidos según la programación y procedimiento de compras.	2016
	Atender requerimientos de los clientes de acuerdo con procedimiento técnico y normativa de procesos de negocios.	

Continúa tabla...

Titulación	Competencias	Año actualiz.
VRS 1: Coordinador de distribución	Diseñar el plan de distribución según el canal y normativa de transporte.	2017
	Coordinar el flujo de mercancía según el plan de operación y procedimientos.	
	Controlar los inventarios según indicadores y métodos.	
	Atender requerimientos de los clientes de acuerdo con procedimiento técnico y normativa de procesos de negocios.	

Fuente: Sena (2019).

De forma complementaria, en el análisis que realizó la Mesa Sectorial de Logística en el 2019 y años posteriores se determinaron las normas generales aplicables para el sector logístico, como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4. Normas Sectoriales de Competencias Laborales establecidas por el Sena

Norma	Competencia laboral
210101007 VRS 4	Formular el plan estratégico de logística, de acuerdo con los objetivos y metodologías.
210101008 VRS 4	Costear los procesos logísticos según los objetivos y metodologías.
210101014 VRS 4	Seleccionar proveedores de acuerdo con las políticas de aprovisionamiento y normativa vigente.
210101022 VRS 4	Recoger y entregar la carga según el plan de rutas y normatividad.
210101029 VRS 4	Controlar los procesos de importación y exportación según la normatividad vigente y acuerdo entre las partes.
210101050 VRS 1	Localizar centros de distribución según estrategias y políticas.
210101051 VRS 1	Proyectar los requerimientos de los clientes según métodos de compras y pronóstico.
210101052 VRS 1	Evaluar los planes de operación logística según metodologías.

Fuente: Sena (2019).

Otro avance en el contexto colombiano es el trabajo *Caracterización del sector de la logística en Colombia 2014*, de la Fundación Centro de Investigaciones y Asistencia Internacional John F. Kennedy (Ciat JFK, 2014), en el cual se analizan

diferentes entornos relacionados con el campo de la logística: económico, organizacional, tecnológico, ocupacional, educativo, ambiental y de tendencias.

Como parte de los resultados, el estudio indica que las empresas de diferente tamaño tienen un alto potencial de mejoramiento en cuanto a la organización logística, a excepción de las microempresas. Allí se indica también la necesidad de actualizar los programas de capacitación y formación del talento humano en logística para adecuarlos a las macro tendencias globales en el campo. Asimismo, en cuanto a la formación del talento humano en el campo de la logística destaca los siguientes aspectos:

- La mayoría de empresas no tienen programas formales de capacitación, formación ni entrenamiento en logística (por competencias) sobre las tecnologías que utilizan y poco incorporan profesionales con especialización, maestría y doctorado.
- En el nivel estratégico y táctico de las organizaciones logísticas la mayor parte del talento humano tiene formación de pregrado (45 % y 32 % respectivamente). En el nivel operacional la mayor parte de las personas tienen educación “no formal” (85 %). Esto afecta la productividad y la competitividad del sector logístico. La falta de dominio del inglés es otro aspecto relevante.
- Existen ciento cincuenta y un (151) programas formales relacionados con logística: nueve (9) maestrías, cincuenta y cinco (55) especializaciones, doce (12) programas profesionales, cincuenta y tres (53) programas tecnológicos y veintidós (22) programas de técnico-profesionales.
- La vinculación de talento humano en el sector logístico, por región, es la siguiente: Centro (93,44 % tiene vinculados profesionales, 39,34 % especialistas, 8,20 % magísteres, 36,07 % técnicos laborales, 31,15 % técnicos profesionales y 45,90 % tecnólogos); Norte (92,31 % tiene vinculados profesionales, 46,15 % especialistas, 15,38 % magísteres, 15,38 % técnicos laborales, 61,54 % técnicos profesionales y 23,98 % tecnólogos); Occidente (75 % tiene vinculado profesionales, 50 % especialistas, 6,25 % magísteres, 12,50 % técnicos laborales, 37,50 % técnicos profesionales y 68,75 % tecnólogos); Oriente (84,62 % tiene vinculados profesionales, 38,46 % técnicos laborales, 15,38 % técnicos profesionales y no tiene especialistas, magísteres ni tecnólogos).
- Los colectivos con mayor necesidad de formación son la región Occidente (Cali y Buenaventura), y la región Centro (Bogotá, D. C., Medellín y Armenia).

- La necesidad de formación de las empresas está concentrada en las áreas ocupacionales de “gestión logística”, “almacenamiento”, “transporte”, “inventarios y materiales” y “servicio al cliente”.
- Las empresas expresan la necesidad de capacitación en el idioma inglés.
- El nivel ocupacional donde se necesita urgentemente capacitación y entrenamiento es el “nivel operacional”, pues en este las ocupaciones han tenido una transformación más acelerada.
- Los altos costos logísticos muchas veces vienen más de la falta de capacitación, entrenamiento y formación de alta calidad que de las deficiencias en infraestructura.
- A pesar de ello, las empresas se encuentran más preocupadas por las diferentes tecnologías que por el talento humano dedicado a la logística (ejemplo de ello son la remuneración salarial, las condiciones contractuales de algunas empresas y los niveles de capacitación, entrenamiento y formación).
- Se necesita revisar el sistema de competencias laborales actuales, referidas a la logística, a la luz de las macro tendencias globales y las nuevas concepciones humanísticas relativas al desarrollo humano y la gestión del recurso humano.
- Es necesario hacer un monitoreo permanente sobre las macro tendencias globales que sirva de base para actualizar los programas de capacitación, entrenamiento y formación logística (en todos los niveles).
- Se requiere crear programas de pregrado en logística.
- Se requiere efectuar una revisión a los programas académicos de formación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y en todos los niveles de capacitación y entrenamiento logístico para hacerlos más pertinentes y ajustarlos a los requerimientos de la *supply chain management* y la logística, así como a las macro tendencias globales, reemplazando los procedimientos empíricos que se usan actualmente.
- Se recomienda evitar confundir la *supply chains management* y la logística con temas que pueden ser cercanos a campos como la ingeniería industrial, la administración de empresas y el marketing, entre otras.
- Se sugiere que en la educación en logística se implementen estrategias pedagógicas que generen conciencia ambiental para el desarrollo de los procesos de la gestión logística.
- Se debe trabajar en fortalecer el cuerpo profesoral de los programas logísticos con la incorporación de profesionales en temas de *supply chains management* y logística.

Desde otra perspectiva, Espitia (2008) hizo un estudio complementario de menor alcance en Colombia, en donde muestra las competencias requeridas por las empresas de logística de Bogotá en relación con el personal que se desempeña en el campo (principalmente microempresas, 52 %, y pequeñas empresas, 30 %). En ese trabajo se encontró que las competencias más valoradas en las empresas para el desempeño dentro de su área de logística son la capacidad de negociación (54 %), la capacidad de resolver conflictos (11 %) y la capacidad de planeación (10 %), seguidas por las competencias de liderazgo, comunicación, capacidad de coordinación y trabajo en equipo (25 % para todas). Asimismo, señala que es importante fortalecer en la formación los siguientes aspectos: el servicio al cliente, la planeación logística, la distribución física y el comercio exterior. Al respecto, un resultado importante es que en las empresas de logística emplean a administradores de empresas y a ingenieros industriales para dirigir el área de logística, por encima de personas formadas en el área, y que estas empresas tienen denominaciones distintas a la de logística para dicha área.

Ahora bien, en términos evaluativos, Mendoza (2013) planteó una propuesta para evaluar las competencias que se consideran importantes en un curso de logística orientado a ingenieros: el conocimiento de la logística, la cadena de suministro y la organización para la logística; la gestión de inventarios y logística del aprovisionamiento; el manejo de la logística de producción; el dominio de la logística de distribución comercial; el conocimiento e implementación de logística inversa o de reversa, y el conocimiento y la aplicación de tecnologías a situaciones específicas.

Un aporte adicional se encuentra en el estudio de Ospina y Sanabria (2017), en el cual se caracteriza y sistematiza la oferta educativa en logística existente en Colombia, y se analiza la situación de la formación en este campo en el país. Este estudio muestra, entre otros hallazgos, que existe un crecimiento en los programas de logística en función de la demanda creciente de profesionales especializados en el tema, la cual se deriva del dinamismo en el campo logístico que se presenta en Colombia. Además evidencia que la mayoría de los programas de logística se encuentran en el área económica, administrativa y afines, seguido por el área de ingeniería, arquitectura y afines, y con una proporción mínima en el área de las bellas artes.

Finalmente, para complementar las reflexiones previas y los análisis ya existentes sobre las *competencias específicas* requeridas para el campo de la logística, el presente estudio analizó los resultados de la consulta que hizo una importante universidad de Colombia a la comunidad académica de algunos programas de pregrado y posgrado con el fin de establecer cuáles son las competencias que consi-

deran esenciales para el adecuado desempeño profesional en logística. Este estudio tomó como base el periodo comprendido entre febrero y julio de 2012, y tuvo como población de base un grupo de 68 profesionales (19 docentes y 49 egresados de los programas de logística de la institución).

A estos profesionales —que en su gran mayoría laboran en cargos logísticos— se les preguntó mediante un cuestionario (entrevista) de pregunta abierta cuáles son las competencias específicas que en su criterio eran requeridas en el sector logístico. Como resultado de la aplicación de este cuestionario se obtuvieron 196 respuestas válidas, las cuales fueron agrupadas y codificadas en ítems específicos. En la tabla 5 se muestran los resultados agrupados con sus respectivas frecuencias; las competencias están ordenadas de mayor a menor de acuerdo con la cantidad de respuestas de los encuestados.

Tabla 5. Frecuencia de respuestas sobre competencias específicas requeridas en el sector logístico

Competencias específicas en logística	No.	%
Planear, organizar, dirigir y controlar procesos logísticos (compras, almacenes, producción, distribución).	32	16,3 %
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo a nivel logístico.	25	12,8 %
Administrar un sistema logístico integral.	14	7,1 %
Programar rutas de modos y medios de transporte.	12	6,1 %
Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control y auditoría logística.	11	5,6 %
Desarrollar planes logísticos para comercio exterior.	10	5,1 %
Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión logística.	10	5,1 %
Generar políticas de inventarios en la gestión de la cadena de suministro.	9	4,6 %
Desarrollar planes de compras, abastecimientos y reaprovisionamiento continuo.	8	4,1 %
Desarrollar sistemas de gestión de calidad en los procesos logísticos de la organización.	8	4,1 %
Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones logísticas.	8	4,1 %
Capacidad de aplicar los conceptos, teorías y modelos logísticos en las organizaciones.	7	3,6 %

Continúa tabla...

Competencias específicas en logística	No.	%
Desarrollar canales de distribución.	7	3,6 %
Interpretar la información comercial y la información de mercadeo para la toma de decisiones logísticas.	7	3,6 %
Realizar procesos de negociación con proveedores y distribuidores.	6	3,1 %
Desarrollar sistemas logísticos de producción.	4	2,0 %
Diseño de sistemas logísticos.	4	2,0 %
Interpretar la normatividad nacional e internacional en materia logística para la toma de decisiones logísticas.	4	2,0 %
Realizar pronósticos de la demanda para la toma de decisiones logísticas.	3	1,5 %
Desarrollar planes de almacenamiento.	2	1,0 %
Formulación y evaluación de proyectos logísticos.	2	1,0 %
Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones logísticas.	2	1,0 %
Seleccionar, evaluar y tomar decisiones frente a proveedores y colaboradores a cargo.	1	0,5 %
Total general	196	100 %

Fuente: Escuela de Logística del Ejército Nacional de Colombia (2012).

Como se puede observar, todos estos aspectos constituyen importantes aportes para establecer las competencias requeridas en el ejercicio profesional del campo logístico. No obstante, también se puede observar que en la mayoría de titulaciones aún se plantean actividades, responsabilidades o funciones pero no específicamente competencias. Así mismo, que varias de las competencias planteadas son genéricas y no específicas para la profesión (desde la concepción de *competencias profesionales* establecidas por el proyecto Tuning) y que las competencias propuestas no buscan un amplio nivel de generalización para el campo profesional, sino que se establecen para cada denominación específica de los programas (titulaciones) o de los distintos cargos existentes en el campo.

Todo esto constituye aún un obstáculo para el avance significativo en la generación de un listado amplio de competencias específicas que puedan ser un referente para el desarrollo de la formación en logística en Latinoamérica y el mundo.

Discusión y conclusiones

Estas reflexiones evidencian que existen referentes importantes para justificar la propuesta de elaborar una relación de competencias específicas para los profesionales del campo logístico, las cuales pueden servir como base para seguir avanzando en la discusión y para trabajar en la posible evaluación de estas competencias en los programas formativos que existen en el campo. En este sentido, se proponen las siguientes competencias específicas para desempeño el adecuado de los profesionales en logística:

- Conocimiento de procesos logísticos.
- Conocimiento de las necesidades de terceros.
- Orientación o enfoque en el cliente (interno y externo), asesoría y gestión de las relaciones con ellos.
- Capacidad de negociación con clientes y demás grupos de interés y gestión de las relaciones con ellos.
- Aplicación de tecnología y uso de ciencias aplicadas a situaciones específicas.
- Conocimiento de tecnologías específicas para el campo logístico: automatización, software logístico, innovación.
- Conocimiento en tecnologías de información, informática, comunicaciones y telecomunicaciones sobre trámites aduaneros, navegación aérea, mapas y sistemas de seguridad, entre otros.
- Conocimiento en cadena de suministro (*supply chains management*) y de distribución y en sus procesos, gestión y sincronización.
- Conocimiento en gestión de almacenes: recibo, abastecimiento, almacenamiento, inventarios, materiales, empaque, carga, despacho, embalaje, normas, tipología de productos, certificaciones, manipulación, localización y distribución física.
- Conocimiento en gestión del transporte: carga y descarga, aprovisionamiento, flujos de tránsito, rutas, monitoreo, movimiento de vehículos y máquinas, medios aéreos, terrestres, marítimos y fluviales, cabotaje, corredores intermodales, traslado de personas, transporte internacional, búsqueda de aviones, elaborar y controlar bitácoras de itinerarios, control de registros, programación de tiempos de recorrido, mantenimiento de unidades de transporte, coordinación de operaciones, tráfico y mantenimiento de sistemas de control.

- Capacidad para gestionar los riesgos.
- Conocimientos en distribución: logística de distribución comercial, desarrollo de canales.
- Conocimiento en regulaciones y normas internacionales: impuestos, importación y exportación de mercancías, manejo de aduanas, normatividad para productos especiales, pedimentos.
- Conocimiento en regulaciones y normas nacionales: consignación de mercancía ilegal ante las autoridades competentes.
- Manejo y capacidad de aplicación de mejora de procesos, seis sigma (*six sigma*), administración esbelta (*lean management*), manufactura esbelta (*lean manufacturing*).
- Conocimiento y cuidado de mercancías y de productos específicos.
- Manejo de equipos de oficina.
- Capacidad de observación.
- Agudeza visual.
- Agudeza auditiva.
- Capacidad para administrar adecuadamente el tiempo.
- Manejo u operación de equipos de transporte o maquinaria móvil.
- Conocimiento de procesos y trámites de comercio internacional: documentación de importación y exportación de mercancías, revisión de mercancías y vehículos en zonas fronterizas y aduaneras.
- Conocimiento y manejo de costos logísticos: envío, embarque, ingeniería de costos, etc.
- Capacidad para revisar y analizar factores de impacto: requerimiento de combustible, situación meteorológica, etc.
- Capacidad de supervisión y coordinación de operadores.
- Conocimiento y capacidad para elaborar manuales en materia de comercio exterior: importación y exportación de mercancías y vehículos).
- Conocimiento y capacidad de implementación de sistemas, estándares y normas de calidad en los procesos.
- Conocimiento en logística de medios (*inbound* y *outbound*).
- Habilidad de geoubicación.
- Conocimiento de nodos logísticos.
- Conocimiento y manejo de planeación, trámites y logística de compras y ventas (nacionales e internacionales), en planificación y pronóstico de la demanda, en requerimiento de suministros, en abastecimientos y reaprovisionamiento continuo y en selección de proveedores.

- Capacidad para definir e implementar modelos logísticos con subcontratación de actividades.
- Conocimientos en seguridad del trabajo, cumplimiento de normas de seguridad y control, aseguramiento de zonas afectadas, información en desastres y emergencias, logística de desastres y humanitaria, prevención de riesgos laborales, primeros auxilios, manejo de mercancías peligrosas y demás temas de seguridad.
- Manejo de sistemas de información para la gestión.
- Capacidad y disposición para trabajar en turnos.
- Capacidad para diseñar un sistema logístico.
- Experiencia en la gestión de tránsitos, logística y operaciones, en stocks y distribución.
- Experiencia en contratación de transporte.
- Experiencia en gestión del tráfico marítimo, aéreo o en actividades de importación y exportación.
- Experiencia administrativa en agencia de aduanas u operadores logísticos.
- Experiencia en servicios de atención al cliente o en logística o gestión de sistemas de almacén o en gestión de aprovisionamientos o en un departamento de compras o en un operador logístico.
- Experiencia en logística o gestión de sistemas de almacén, en desarrollo de tareas de almacén, en manejo de equipo de transporte de almacén (carretillas), en reparo de material y atención al cliente o en mantenimiento y mecánica de vehículos o en atención telefónica.
- Experiencia en desarrollo de tareas de almacén y en manejo de maquinaria sencilla de almacén.
- Habilidad técnica en el campo.

Al revisar este tipo de estudios, así como las diversas aproximaciones, se puede determinar la importancia que tienen para el trabajo logístico en general y especialmente para países como Colombia, en donde se está avanzando hacia una formación por competencias laborales en logística para la cadena de abastecimiento (Vera, 2014).

Esto es aún más cierto si se tiene en cuenta que, en la Política Nacional Logística, Colombia reconoció la importancia de “fomentar la provisión de servicios de calidad en logística, por lo que las acciones en este campo, se enfocan a formar capital humano, con el objetivo de que las operaciones se realicen de manera segura y eficiente” (Conpes, 2008).

Referencias

- Amador, M. (1998). *Redes telemáticas y educación*. Sevilla.
- Asociación para la Administración / Gestión de Operaciones [Apics]. (2014). Modelo de competencias del administrador / gestor de cadena de suministro de Apics. Chicago: Asociación para la Administración / Gestión de Operaciones.
- Ballou, R. H. (1999). *Business logistics management* (4.^a ed.). Nueva Jersey: Prentice-Hall International.
- Ballou, R. H. (2004). *Logística: administración de la cadena de suministro* (5.^a ed.). México: Pearson.
- Barros, E. F., Valdés, H., Bordabehere, I. C., Sayago, G., Castellanos, A., Méndez, L. M. & Garzón, E. (2008). Manifiesto de Córdoba 1918 (21 de junio). Manifiesto liminar de la reforma universitaria: La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (5), 1-2.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bereleson, B. (1969). Análisis de contenido. Ciudad de México: Antología Unam.
- Bueno Campos, E. (2007). La tercera misión de la universidad: el reto de la transferencia del conocimiento. *Revista Madrid*, 41(11), 43-59.
- Cedillo Campos, M. G. & Sánchez Ramírez, C. (2008). *Análisis dinámico de sistemas industriales*. México: Trillas.
- Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, e. E. y. I. C. P.-C. (1999). Competencias profesionales: Enfoques y Modelos a Debate. *Cuadernos de Trabajo Cidec*, (27), 1-103.
- Cipoletta Tomassian, G., Pérez Salas, G. & Sánchez, R. J. (2010). Políticas integradas de infraestructura, transporte y logística: experiencias internacionales y propuestas iniciales (vol. 150). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Closs, D. J. & Stank, T. P. (1999). A cross-functional curriculum for supply chain education at Michigan State University. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 59-72.
- Declaración de Bolonia. (1999). Comunicado del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior: el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.
- Departamento Nacional de Planeación. (octubre 27 de 2008). Documento Conpes 3547: Política Nacional Logística [documento en línea]. Recuperado de <https://onl.dnp.gov.co/es/Publicaciones/Documents/CONPES%203547%20-%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20Log%C3%ADstica.pdf>
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral [Conocer]. (2012a). Competencias de personas y perfiles ocupacionales: estudio que contribuye al fortalecimiento de la estrategia de promoción y desarrollo del Sistema Nacional de Competencias. México: Conocer y Secretaría de Educación Pública de México.
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral [Conocer]. (2012b). Competencias de personas y perfiles ocupacionales: sector logística y cadena de suministros. México: Conocer y Secretaría de Educación Pública de México.
- Council of Supply Chain Management Professionals [CSCMP]. (2013). Supply Chain Management terms and glossary. Illinois: Council of Supply Chain Management Professionals.

- Davies, H., Nutley, S. & Walter, I. (2008). Why “knowledge transfer” is misconceived for applied social research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 13 (3), 188-190.
- Delors, J. (1996). Informe a la Unesco de la Comisión internacional para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- D’Este, P. & Patel, P. (2007). University–industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry? *Research Policy*, 36 (9), 1295-1313.
- Ekman, E. (1989). La documentación en investigación educativa. En T. Husén & N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona: Vicens-Vives y MEC.
- Escuela de Logística del Ejército Nacional de Colombia. (2012). Estudio para el análisis del sector externo sobre competencias específicas requeridas en el sector logístico para la renovación del registro calificado de los programas de Administración Logística (2012) y Especialización en Gerencia Logística (2013). Bogotá, D. C.: Escuela de Logística del Ejército Nacional de Colombia.
- Espitia Forero, F. (2008). Requerimientos y necesidades de las empresas de logística de Bogotá frente a los profesionales de esta área. *Inventum*, (4), 13-20.
- Fundación Centro de Investigaciones y Asistencia Internacional John F. Kennedy [Ciati JFK]. (2014). Caracterización del sector de la logística en Colombia 2014. Bogotá, D. C.: Servicio Nacional de Aprendizaje, Mesa Sectorial de Logística.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goncz, A. & Athanasou, J. (2005). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias* (pp. 265-288). México: Limusa.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe I. Informe Final - Proyecto piloto fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J*, 26(2), 91-108.
- Heidrick, T. R., Kramers, J. W. & Godin, M. C. (2005). Deriving value from industry-university partnerships: A case study of the Advanced Engineering Materials Centre. *Engineering Management Journal*, 17(3), 26-32.
- Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid (Ircual), Consejería de Empleo y Mujer del Servicio Regional de Empleo de la Comunidad de Madrid & Fondo Social Europeo de la Unión Europea. (2009). *Estudio de perfiles existentes y necesidades formativas en el ámbito de las actividades logísticas*. Madrid: Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid, Consejería de Empleo y Mujer del Servicio Regional de Empleo de la Comunidad de Madrid y Fondo Social Europeo de la Unión Europea.
- Lambert, D. M., Cooper, M. & Pagh, J. D. (1998). Supply Chain Management: Implementation issues and research opportunities. *The International Journal of Logistics Management*, 9(2), 1-19.
- Lee, Y. S. (1996). “Technology transfer” and the research university: A search for the boundaries of university-industry collaboration. *Research Policy*, 25(6), 843-863. doi:10.1016/0048-7333(95)00857-8
- Legiscomex. (2012). Logística. Recuperado de <http://www.legiscomex.com/Glosario.asp?Letra=L>

- Levy Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leydesdorff, L. & Etzkowitz, H. (1996). Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, 23(5), 279-286. doi:10.1093/spp/23.5.279
- López Torres, V. G., Alcalá Álvarez, M. C., Plascencia López, I. & Marín Vargas, M. E. (2010). Identificación de necesidades de formación de profesionales en las áreas de logística y la administración de la cadena de suministro. Análisis cualitativo en Baja California. *Revista del Centro de Investigación*, 9(33), 75-85.
- Maldonado García, M. Á. (2001). Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular. Bogotá, D. C.: Ecoe Ediciones.
- Mendoza Torres, M. R. (2013). Rúbrica de evaluación de competencias profesionales para un curso de logística, en programas de ingeniería. *Revista de Tecnología*, 12(Esp.), 57-67.
- Morales Rubiano, M. E., Mira, G. E. & Arias, M. (octubre 7 y 8 de 2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismos de integración: universidad, empresa, Estado. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación, Bogotá, D. C.
- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E. & Plata Pacheco, P. A. (2014). Determinantes de la transferencia de propiedad industrial al sector productivo en universidades públicas colombianas. *Cuadernos de Administración*, 30(51), 58-70.
- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E. & Plata Pacheco, P. A. (2016). Factores determinantes y tendencias de la transferencia de resultados de investigación universitaria al sector productivo. *Criterio Libre*, 14(25), 135-170.
- Morales Rubiano, M. E., Sanabria Rangel, P. E., Plata Pacheco, P. A. & Ninco Hernández, F. A. (2015). Research results transfer towards the productive sector via research collaboration in four colombian public universities. *Journal of Technology Management & Innovation*, 10(4), 28-44.
- Murphy, P. R. & Poist, R. F. (1994). Educational strategies for succeeding in logistics: A comparative analysis. *Transportation Journal*, 33(3), 36-48.
- Narasimhan, S. L., McLeavey, D. W. & Billington, P. J. (1996). *Planeación de la producción y control de inventarios* (2.^a ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Observatorio de las Ocupaciones, M. d. E. y. S. S. d. E. (2014). 2014 Estudio prospectivo del sector logístico: gestión de la cadena de suministro en España. Madrid: Observatorio de las Ocupaciones, Ministerio de Empleo y Seguridad Social de España.
- Ospina Díaz, M. R. & Sanabria Rangel, P. E. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: el modelo MIGME. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18(2), 107-136.
- Ospina Díaz, M. R. & Sanabria Rangel, P. E. (2017). Marco general de análisis de la formación logística en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 15(19), 237-267. doi:http://dx.doi.org/10.21830/19006586.80
- Pineda Márquez, K., Morales Rubiano, M. E. & Ortiz Riaga, M. C. (2011). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: retos para las universidades colombianas. *Equidad & Desarrollo*, (15), 41-67.
- Posada Zamudio, E. (1999). La logística militar y sus aplicaciones en la logística empresarial: logística naval operacional. *Pensamiento & Gestión*, (6), 71-87.

- Puentes Garzón, H. J. (2006). Caracterización de la logística en Colombia 2006 (2.^a ed.). Bogotá, D. C.: Servicio Nacional de Aprendizaje, Mesa Sectorial de Logística.
- Real Academia Española de la Lengua [RAE]. (2001). *Diccionario de la lengua española - DRAE* (22.^a ed.). Madrid: Espasa Libros.
- Rofman, A. & Vázquez Blanco, J. M. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social. La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(32), 9-48.
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X Revisión narrativa. *Escola Paulista de Enfermagem*, 20(2), ix-x.
- Sanabria Rangel, P. E. (2016). Investigación en ciencias sociales y de gestión: guía para el desarrollo de marcos metodológicos y procesos de investigación [*working paper*]. Bogotá, D. C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- Sanabria Rangel, P. E., García Carvajal, S. & Ospina Velasco, D. A. (2015). Marco para la comprensión del concepto de competencias: un referente para la formación administrativa. Documento pendiente de publicación.
- Sanabria Rangel, P. E., Morales Rubiano, M. E. & Ortiz Riaga, M. C. (2015). Interacción universidad y entorno: marco para el emprendimiento. *Educación y Educadores*, 18(1), 111-134.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [Sena]. (2012). Titulaciones. Recuperado de <http://mesasectorialde-logistica.blogspot.com/>
- Servicio Nacional de Aprendizaje [Sena]. (agosto 31 de 2019). Consulta normas y titulaciones. Recuperado de <http://certificados.sena.edu.co/claborales/default.asp#resultado>
- Spier, R. E. (1998). Ethics and the funding of research and development at universities. *Science and Engineering Ethics*, 4(3), 375-384.
- Thune, T. (2010). The training of “triple helix workers”? Doctoral students in university-industry-government collaborations. *Minerva*, 48(4), 463-483. doi:10.1007/s11024-010-9158
- Vega Mederos, J. F. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación y Desarrollo*, 10(1), 26-39.
- Velásquez Contreras, A. (2003). Modelo de gestión de operaciones para pymes innovadoras. *Revista EAN*, (47), 66-87.
- Vera Aroca, J. C. (2014). Impacto de la formación de los aprendices en el desarrollo de las operaciones logísticas en la cadena de abastecimiento impartidas por Sena. (Especialización en Gerencia Logística Integral). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12487/1/Trabajo%20de%20Grado%20.pdf>
- Weatherall, D. (2003). Problems for biomedical research at the academia-industrial interface. *Science and Engineering Ethics*, 9(1), 43-48.

Habilidades y desempeños: rutas para la formación en investigación del militar¹

2

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.02>

Juan María Cuevas Silva²

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Resumen

Antecedentes: la formación del militar debe estar acompañada de procesos curriculares orientados a fortalecer, dinamizar y potencializar las competencias, las habilidades y los desempeños de las personas que se forman en este contexto. **Objetivos:** este escrito hace un acercamiento a las habilidades, competencias y desempeños que se consideran pertinentes, relevantes y necesarios para responder a los retos de una formación militar y que, a su vez, está inmersa en procesos sociales que exigen la presencia de un militar con habilidades blandas y duras, así como desempeños con responsabilidad social. **Materiales y métodos:** se realizó una búsqueda en bases de datos sobre investigaciones o artículos que aborden el tema de las habilidades blandas y duras. **Resultados:** se determina una serie de habilidades y desempeños acordes con la educación formal y, específicamente, para la educación o formación militar. **Conclusiones:** una de las principales conclusiones de este análisis documental es que se debe formar a los militares en habilidades blandas, enmarcadas en políticas y desarrollos de los procesos sociales, que requieren de un militar que tenga la capacidad de transformar situaciones en oportunidades de cambio y mejora de la sociedad.

Palabras clave: competencias; competencias militares; desempeños; formación militar; habilidades.

1 Capítulo de libro que presenta parte de los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en el Ejército Nacional: Reflexiones en torno a la Formación y la Investigación, del Grupo de Investigación para la Capacitación Militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), registrado con el código COL0160714 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen al autor y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina de la Universidad Arcis de Santiago de Chile. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Profesor de Metodología de la Investigación en la ESACE. Profesor Asociado de la UMNG. Miembro de la Mesa de Formación en ética de la investigación, bioética e integridad científica de Minciencias. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1680-6223>. Contacto: juan.cuevasilva@cedoc.edu.co

Introducción

El mundo cambiante que caracteriza nuestra época y sociedad exige transformar la educación hacia el desarrollo de habilidades, competencias y desempeños que permitan a los estudiantes transferir lo que aprenden en el aula a múltiples contextos, incluyendo las situaciones que aún desconocemos y que se pueden presentar en el futuro próximo. Por esta razón es indispensable reflexionar sobre las habilidades, las competencias y los desempeños que los estudiantes militares desarrollan en sus estudios, en cuanto condición necesaria para plantear un proyecto de formación para la investigación que les permita acercarse a la solución de problemas y/o a la transformación de situaciones, de tal manera que aumente el impacto positivo que tienen en la sociedad como militares. Sin embargo, formar a un militar con una base curricular centrada en la investigación va más allá de que formule proyectos, pues además es fundamental que sepa leer los contextos y las realidades que son cobijadas por procesos sociales, que identifique los nichos de problemas, los hechos, las circunstancias y las eventualidades a las cuales debe saber dar respuesta con sus habilidades, competencias y desempeños.

En este sentido, la educación militar en Colombia ha estado a la vanguardia de las exigencias que plantean los procesos sociales, los cuales han generado un cambio educativo significativo: el proceso enseñanza-aprendizaje se aborda ahora desde una visión holística que reconoce la relevancia del aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, entre otras tendencias pedagógicas, como la formación para la resolución de problemas. No obstante esta transformación, los avances de la sociedad y los modelos de organización de la ciudadanía hacen necesario que la educación propicie el desarrollo de habilidades propias para la investigación, pues desde allí se cultiva el progreso y el desarrollo de una sociedad.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo analiza las características de la educación en investigación que tienen los militares en diferentes instituciones de formación, así como las habilidades que prioriza la perspectiva curricular. Del mismo modo, se establece cuáles son las habilidades necesarias para formar a estos estudiantes como investigadores (no necesariamente científicos) y prepararlos para desarrollar investigaciones no solo exitosas, sino también valiosas para la sociedad a la cual sirven. Finalmente, se revisan cuáles son las mejores aproximaciones pedagógicas para alcanzar el desarrollo exitoso de esas habilidades y, más importante aún, su transferencia hacia otros contextos fuera de las aulas de clase.

Habilidades para la investigación en la educación

La formación del militar se ha caracterizado porque se acopla con los modelos políticos implantados en los Estados. El sistema político actual llamado *democracia* cimenta sus bases en la concepción del ser humano como ciudadano perteneciente a un país, Estado, república y nación. En este contexto político, la instancia militar tiene la responsabilidad de defender la nación. Sin embargo, es necesario preguntarse si sus miembros se forman como militares o ciudadanos, como plantea Máximo Badaró (2009). En la investigación que hace sobre la sociedad militar y su educación en *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del ejército Argentino*, el autor muestra aspectos relevantes de la forma como el militar argentino ha tenido que acoplarse y sincronizarse con los procesos de transformación de la sociedad argentina. Este tipo de estudios evidencian que la formación militar sí ha realizado cambios profundos en su sistema, de manera que ha dejado de ser meramente instruccional y ha logrado responder a las exigencias de la sociedad. Particularmente, el trabajo de Badaró (2009) constituye un acercamiento al significado de las habilidades y el rigor en su desarrollo que demanda la formación militar.

Habilidades complejas y simples

La formación para la investigación requiere un currículo donde se planteen e incluyan habilidades que se deben potenciar para el quehacer del investigador y cuyo aprendizaje y desarrollo necesitan contextos adecuados. Así mismo, debe construir estrategias pedagógicas y didácticas que no solamente dinamicen y potencien estas habilidades, sino que además sean acordes con un proyecto curricular que diferencie claramente las habilidades complejas y las habilidades sencillas.

Para comprender con mayor profundidad esta diferenciación, Shafer (2016) plantea que las habilidades pueden variar de acuerdo con el grado de complejidad que las caracterice. Así, existen habilidades simples y complejas: las simples son aquellas que no pueden ser divididas entre diferentes habilidades más pequeñas. Por ejemplo, recordar, conectar, prestar atención, escuchar activamente, etc. Por su parte, las habilidades complejas están compuestas por diferentes habilidades simples, por ejemplo el autocontrol, que implica habilidades como la atención, la predicción (comprensión de causa-efecto), la conexión, etc.

Las habilidades simples están directamente relacionadas con una dimensión cognitiva, con una sola funcionalidad que le permite al sujeto entrar en contacto con el entorno gracias a sus procesos psicosensores. Por su puesto, este proceso de interacción ocurre en el cerebro, donde se construyen las habilidades complejas,

que se pueden descomponer en sus dimensiones psicosensoriales y cognitivas, y que permiten aprehender y construir conocimiento. Es necesario aclarar que las habilidades están directamente relacionadas con las capacidades físicas, de tal forma que el cuerpo y sus connotaciones genotípicas y biológicas son indispensables para su desarrollo, ya sean simples o complejas. Esto no quiere decir que una persona que tenga algún tipo de limitación física no pueda desarrollar habilidades; por el contrario, incluso puede desarrollar habilidades complejas que una persona con todas sus facultades físicas no alcanza a desarrollar.

Reconocer que existen estos dos tipos de habilidades permite escalar el aprendizaje y, por tanto, los objetivos que se definen en el diseño curricular, la planificación, la ejecución y la evaluación en un contexto educativo con el fin de alcanzar las habilidades simples y complejas que se pretende desarrollen los estudiantes. Así, volviendo a un ejemplo anterior, si se establece como objetivo final que el estudiante desarrolle el autocontrol, entonces habrá que plantear estrategias y tareas para que adquiera las habilidades simples que la componen. Esto permite entender el proceso escalonado del aprendizaje y plantear procesos adecuados para que los estudiantes desarrollen las habilidades que se establecen en el currículo. En el ejemplo propuesto, para que una persona desarrolle la habilidad compleja de autocontrol debe tener habilidades sencillas como la atención, la concentración, el saber ver y escuchar, así como saber ubicarse en el contexto. Aún más, el autocontrol implica además la toma de decisiones, que también se considera una habilidad compleja.

Ahora bien, no basta con desarrollar habilidades sencillas y complejas, sino que además es necesario tener en cuenta las habilidades duras y blandas, especialmente si se trata de la formación militar.

Habilidades duras y blandas

Las habilidades complejas y simples se pueden clasificar en las categorías tradicionales de habilidades duras y blandas. Las primeras son aquellas que se pueden evaluar fácilmente a través de los métodos tradicionales de evaluación sumativa y que se enfatizan en el diseño curricular de la mayoría de los programas de educación básica, secundaria y superior, ya que se pueden observar y evaluar con mayor facilidad. Ejemplos de habilidades duras son la lectura, la escritura, el análisis económico, el diseño estratégico, etc.

Como elementos de análisis, a continuación se presentan distintas definiciones de habilidades duras y blandas. Sobre las primeras se encuentran las siguientes acepciones:

- La psicología sobre las habilidades cognitivas o duras define la habilidad cognitiva como “la habilidad o aptitud para la percepción, el aprendizaje, la memoria, la comprensión, la conciencia, el razonamiento, la intuición, el juicio y el lenguaje”. El coeficiente intelectual, por su parte, se refiere a los resultados de las pruebas de inteligencia (Bassi et al., 2012, p. 82).
- Se considera que las habilidades duras (conocimientos teóricos) se aprenden de manera más rápida que las habilidades blandas, ya que éstas últimas están íntimamente relacionadas por los rasgos de personalidad, es por esta razón que son más difíciles de enseñar. El contexto en el cual está inserta la persona es fundamental al momento de observar el desarrollo de estas habilidades en los sujetos (Lagos, 2012).
- Por sus características, esta prueba de habilidad constituye una medida “dura” u objetiva y sus resultados se expresan como el número de analogías correcta (BID, 2012, pp. 97-112).
- Habilidades duras o *hard skills*: parte de un coeficiente intelectual de una persona y tiene que ver con la capacidad para realizar un determinado tipo de tarea o actividad; están vinculadas al conocimiento, a lo mesurable en términos exactos, a destrezas puntuales. Por ejemplo, dominar el inglés en nivel avanzado. Se puede medir y calificar (Roca, 2015).
- Las habilidades y herramientas técnicas o “habilidades duras” solo dan respuesta a escenarios ya probados y conocidos; y no permiten enfrentar problemas en escenarios de incertidumbre, donde las respuestas no son conocidas. Por ende, llevan a cuestionar, no solo la actual manera de proceder en una organización, sino que llevan a cuestionar los valores, actitudes y hábitos. Las llamadas “habilidades duras” son de índole técnica y son elementos básicos que no generan mayor diferenciación, ni tampoco agregan valor. Por el contrario, las “habilidades blandas”, son las que hoy, hacen la verdadera diferencia entre un profesional y otro. Son a su vez, las que realmente agregan valor a una organización (Arroyo, 2012, pp. 35-36).

En segundo lugar, respecto a las habilidades blandas se encuentran las siguientes definiciones (Chávez, 2016):

- Se entenderá como habilidades blandas “a un conjunto de habilidades no-cognitivas esenciales para aprender y desempeñarse exitosamente en el trabajo”. Estas habilidades son llamadas también del “saber ser”, es

decir, cómo debe ser una persona, qué habilidades debe poseer para desarrollar actividades y para relacionarse con los demás.

- *Saber ser*: consiste en saberse relacionar consigo mismo, los demás y el entorno con optimismo, espíritu de reto, proyección y buen trato, está compuesto por instrumentos emocionales (responsabilidad), estrategias afectivas (delicadeza, honradez) y estrategias sociales (trabajo en equipo), de ahí se puede decir que el saber ser practica la autorreflexión para mejorar el desempeño (Tobón, 2009, p. 174).
- Son aquellas orientadas al desarrollo de aptitudes sociales. Son reconocidas de mejor manera por los empleadores cuando un estudiante, joven o trabajador busca empleo. Se trata de capacidades comunicativas, de trabajo en equipo, flexibilidad y adaptabilidad frente a un determinado trabajo, entre otras (Valdevenito, 2013).
- Habilidades blandas son esencialmente habilidades personales, las no técnicas, intangibles, habilidades personales específicas que determina la fuerza de uno como un líder, escuchador, negociador, y mediador de conflicto. Habilidades blandas es un término que refiere a los rasgos personales, gracias sociales, facilidades de habla, hábitos personales, amabilidad, y optimismo que marca a las personas en variedad de grados. (Alex, 2016, p. 2).
- Habilidades o competencias blandas: son las referentes a las habilidades sociales, la capacidad de comprensión del otro, la dimensión de relaciones intersubjetivas, relacionadas con la inteligencia emocional y la dimensión afectiva de la persona. (Mujica, 2015).
- Son las que han estado más ocultas —e incluso discriminadas— en los entornos laborales, pero son las que están resurgiendo con más fuerza. ¿Por qué? Porque cuando hablamos de *pow* (*presfut of work*) hablamos de colaboración, de proyectos colaborativos, de entornos laborales donde prima lo social (*social business, social network*) y se trabaja en jerarquía. Y ¿qué es lo que hace que una red de colaboración funcione adecuadamente? Las habilidades blandas (*soft*) que son las que complementan a la tecnología (*hard*). Habilidades para liderar, gestionar equilibrar, trabajar en equipo y hacer posible la consecución de objetivos; autonomía, pasión pro actividad, autoliderazgo, integridad coherencia, capacidad de escucha activa, interés curiosidad, autenticidad, buena gestión del tiempo, responsabilidad personal y social, capacidad de reflexión, confianza, motivación, aprendizaje continuo, humildad, empatía (Roca, 2015).

De acuerdo con las anteriores definiciones de las habilidades duras y habilidades blandas, se puede indicar que una no son excluyentes, sino que más bien son complementarias, de tal manera que no se puede caer en una división o dualismo en la formación por habilidades. En consecuencia, se puede caracterizar estas habilidades como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de las características de las habilidades duras y blandas

Habilidades duras	Habilidades blandas
Coficiente intelectual	Habilidades no cognitivas
Conocimiento exacto	Relaciones interpersonales
Destrezas puntuales	Instrumentos emocionales
Medibles y calificables	Estrategias afectivas
De índole técnico	Estrategias sociales
	Aptitudes sociales
	Flexibilidad
	Adaptabilidad a la incertidumbre
	Liderazgo
	Trabajo en equipo

Fuente: Original de los autores.

Como se observa, el número de las características de las habilidades duras es menor respecto a las habilidades blandas. Sin embargo, las habilidades blandas han sido desplazadas en los proyectos educativos y se han relegado al currículo oculto, de tal manera que hoy en día las empresas y organizaciones están solicitando a las instituciones de educación y formadoras tener presente siempre las habilidades blandas como estrategia pedagógica para fomentar el éxito de las personas en formación. Esta situación es problemática en el contexto militar porque han enfatizado las habilidades duras en sus procesos formativos.

También se debe tener en cuenta que la designación de habilidades *blandas* y *duras* se fundamenta en la clasificación de *ciencias duras*, es decir, las ciencias exactas hijas de las matemáticas y de la física, y las *ciencias blandas*, consideradas como herederas de las humanidades y las ciencias sociales. Esta diferenciación generó un dualismo entre las ciencias duras y las ciencias blandas, de tal manera que quienes estudiaban las ciencias duras eran considerados seres humanos fríos, calculadores, medidos, exactos, estadísticos, entre otras consideraciones. Por su puesto, para el centro de educación formal era más fácil y sencillo evaluar su proceso formativo desde esta concepción, ya que sencillamente se hacía uso de la memoria, la repetición, el aprendizaje mecánico, el quiz, la previa, las preguntas de selección múltiple,

entre otras estrategias evaluativas. Las habilidades duras se orientan a ejecutar acciones especializadas con precisión y un sistema riguroso, por ejemplo un guitarrista, un operario maquinista, entre otros.

En contraste, quienes estudiaban las ciencias sociales y humanidades eran considerados personas que pensaban el mundo y sus relaciones, que hacían uso de la hermenéutica, la descripción, la fenomenología de lo que sucedía en el mundo de la vida. Dado que estos aspectos son difíciles de evaluar en un proceso de educación formal, se recurrió entonces a estrategias de evaluación propias de las ciencias duras, las cuales son inadecuadas para las ciencias blandas.

Desde hace años, la discusión entre ciencias duras y ciencias blandas, así como entre habilidades duras y habilidades blandas ha sido superada en el campo teórico, pero desafortunadamente no ha sucedido lo mismo con el planteamiento de los proyectos educativos ni mucho menos con los proyectos de aula³. Por esta razón, a continuación se hace un acercamiento a las habilidades blandas, necesarias en un mundo que se ha comprometido con los diecisiete objetivos del desarrollo sostenible (ODS).

Las habilidades blandas están inmersas en el contexto de las relaciones interpersonales y resultan más complejas de planificar y evaluar. Por tanto, son incluidas en menor medida en los objetivos curriculares y dependen, en mayor medida, del ambiente que caracteriza el desarrollo de cada individuo y del contexto que condiciona los proyectos educativos de formación. En este orden de ideas, vale la pena preguntarse qué se entiende y cómo se forman las habilidades blandas en el contexto de la formación del militar. Para resolver este interrogante es necesario hacer un análisis juicioso y emprender acciones urgentes para que este tipo de formación no se quede rezagada ante las realidades actuales.

En los últimos años varias investigaciones en educación (Damasio, 2018; Duckworth, 2016; Goleman, 1995) han demostrado que las habilidades blandas resultan ser igual o, incluso, más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones son una invitación, desde la ciencia, a reconocer la relevancia de las habilidades que se habrían dejado por fuera de los objetivos curriculares por ausencia de instrumentos adecuados de medición y evaluación o por la consolidación de paradigmas según los cuales este tipo de habilidades eran parte de la personalidad y el carácter (no moldeable) del individuo. Por tal razón, dentro de la formación de los militares en el ámbito de la investigación es necesario encontrar

3 Cabe señalar que en este trabajo se hace referencia a estos aspectos para no perder de vista que las acciones educativas, así como los proyectos curriculares, deben estar inmersos y son resultado de una historia.

un equilibrio pedagógico que permita el desarrollo simultáneo y escalonado de las habilidades blandas y duras. De esta manera, será posible garantizar que no solo se esté formando un buen investigador en la academia, sino un individuo que tenga la capacidad de transferir sus conocimientos y habilidades hacia otros contextos.

Para fomentar el desarrollo de las habilidades blandas en los proyectos educativos y curriculares en la formación del militar es necesario enmarcarlas y articularlas con los procesos de socialización y las dimensiones subjetivas e intersubjetivas. Asimismo, es fundamental estudiar estos procesos y dimensiones en el contexto específico de la educación militar para hacer una propuesta más adecuada sobre las habilidades blandas que debe desarrollar el militar para su desempeño profesional. No se trata de dar cursos o materias específicas, sino más bien de pensar un currículo que vaya más allá de las clases formales y en el cual el aula de clase integre la misma vida y los procesos sociales actuales. Con este propósito, el siguiente apartado hace una revisión de diversas fuentes que han recopilado información sobre la educación que reciben usualmente los militares y las habilidades que desarrollan en distintos programas de formación. Además evalúa el énfasis que hacen estos programas en la investigación y el desarrollo de las habilidades que corresponden a esta tarea.

Educación militar con enfoque investigativo

Para contextualizar este apartado es importante señalar que muchos avances tecnológicos han sido producto de los procesos de investigación que se realizan en el campo militar. No es desconocido que gracias a los ejércitos existen avances significativos y serios en el campo tecnológico como el internet, resultado del proyecto militar Arpanet. Por esta razón es necesario que los encargados de proponer y ejecutar los proyectos educativos y curriculares en el contexto militar tengan en cuenta que es importante desarrollar, potenciar y poner en práctica las habilidades duras y blandas —con especial énfasis en estas últimas—.

La educación militar por competencias

La formación militar tiene un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades relacionadas con la defensa, la estrategia y otras prácticas vinculadas al desarrollo de la labor militar. En ese sentido, el coronel Peláez (2008) plantea que los estudiantes requieren cuatro tipos de recursos para alcanzar el desarrollo de las habilidades requeridas: recursos humanos, materiales, financieros y de conocimiento o capital intelectual. Este último debe ser gestionado correctamente, de manera que

se debe transmitir en el momento indicado y a las personas indicadas. Además, el autor señala que la correcta gestión de capital intelectual requiere estructuras que faciliten la sistematización de la información y la creación de conocimiento, así como procesos para su almacenamiento y difusión. Es decir, de acuerdo con Peláez (2008), si bien las habilidades duras son fundamentales en la formación del militar —aspectos que se deben articular con procesos cognitivos—, no se pueden desconocer las habilidades blandas, pues no es suficiente con saber, sino que también es necesario formar en el ser.

Peláez (2008) también resalta la importancia del conocimiento como motor de innovación y de transformación, ya que si se implementa de manera correcta se generan canales de retroalimentación y comunicación que permiten identificar oportunidades de mejora, lo cual resulta de gran importancia en el mundo actual por la gran velocidad en que se desarrollan los acontecimientos. Al respecto, Peláez (2008) plantea que si en años anteriores uno de los principales obstáculos para la investigación era la falta de información, ahora uno de los mayores desafíos es el exceso de información, ya que si se gestiona de manera incorrecta puede generar resultados inesperados.

Centrando esta reflexión en la discusión sobre las habilidades se encuentra que las condiciones actuales de acceso a la información están generando serios problemas en la gestión y la autogestión del conocimiento. Por lo tanto, se evidencia aún más la necesidad de planear, ejecutar y evaluar una formación holística e integral que complemente las dimensiones cognitivas propias de la formación militar con el desarrollo de las habilidades blandas.

Por su parte, Vargas, Valencia, Vanegas y Calcetero (2009) analizaron la evolución de los procesos educativos en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), reflexionando sobre la educación tradicional y contemporánea con respecto a la formación por competencias. Cabe recordar que la ESMIC fue creada en 1907 para formar oficiales del Ejército Nacional en ciencias militares, de tal manera que los diferentes planes de estudio que ofrece buscan formar hombres y mujeres profesionales, éticos, con valores cívicos y morales de respeto por los principios democráticos y por el Estado social de derecho planteados en la Constitución nacional.

De acuerdo con Vargas et al. (2009), el enfoque pedagógico para la formación militar ha atravesado por tres etapas: la primera tuvo lugar alrededor de 1970, cuando se utilizó un enfoque tradicional (método lancasteriano), caracterizado por una relación extrema de dominación y autoridad en la que el estudiante se acogía, exclusivamente, al mandato del docente. En la segunda etapa, que transcurre

durante los años 1980, la ESMIC tuvo un giro hacia el enfoque constructivista, en el cual el papel del docente empezó a ser de facilitador y acompañante del proceso del estudiante. Finalmente, la tercera etapa comenzó con la década de 1990 y se caracterizó por el predominio del enfoque holístico, el cual integraba diferentes elementos de los enfoques utilizados anteriormente con el objetivo de fortalecer la enseñanza-aprendizaje (Vargas et al., 2009).

Recientemente, en el panorama educativo nació un enfoque que propone al docente como un mediador y facilitador en el proceso, y que busca formar individuos de transformación competente en la sociedad. En este nuevo contexto, la vía para generar conocimiento es el autoaprendizaje significativo, es decir, aprender a aprender. Por esta razón la ESMIC contempla todos estos enfoques y empezó a implementar también modelos de formación por competencias con el fin de ofrecer educación integral a los militares. Al respecto, los autores consideran que es necesario articular los distintos elementos de los enfoques tradicionales y contemporáneos que históricamente han aportado componentes valiosos a la formación.

Asimismo, Vargas et al. (2009) resaltan que las transformaciones en los enfoques pedagógicos en Colombia han sido influidas por los contextos históricos, culturales, políticos, etc. También señalan que las transformaciones en estos procesos educativos han sido muy lentos y poco progresivos porque, argumentan, en Colombia predomina un enfoque conductista. En el enfoque tradicional, el contenido curricular contiene una serie de habilidades que tienen que ser aprendidas, ejecutadas y medidas, mientras que el enfoque conductista se centra en las condiciones de aprendizaje (Vargas et al., 2009). Para los autores, en Colombia este enfoque educativo no ha permitido que los egresados desarrollen capacidades analíticas, investigativas, científicas, críticas, metacognitivas, etc. Sostienen que la educación tradicional se centra en enseñar el desempeño de habilidades que serán evaluadas

en forma cuantitativa siempre midiendo rigurosamente el desempeño con estándares absolutos [...] la educación tradicional ha dejado que el proceso educativo se centre en la formación de seres humanos con unas habilidades vocacionales para que desempeñen cargos y labores en función del trabajo, de la producción y de la simple transmisión de conocimientos de unos a otros, dejando de lado la construcción, la producción y la creación de nuevo conocimiento. (Vargas et al., 2009, p. 26)

En esta misma línea, dado que el modelo tradicional cognitivo ha caracterizado la formación militar, se evidencia que persiste el vacío de las habilidades blandas, de manera que es necesario resignificarlo de acuerdo con los procesos sociales actuales.

Específicamente, en la ESMIC el enfoque tradicional sigue teniendo gran relevancia, aunque con el tiempo se han generado cambios acordes con los nuevos

modelos educativos. Por esto, aunque la Escuela Militar ha enmarcado su proyecto educativo en el enfoque constructivista, el peso que tiene el enfoque tradicional y la formación por competencias sigue entorpeciendo este proceso. Esto quiere decir que cuando se analizan las tendencias de transformación en el quehacer educativo militar, se encuentra que las habilidades duras siguen siendo el centro y foco de interés formativo, de manera que se dejan de lado las habilidades blandas.

Respecto al enfoque de enseñanza por competencias, Vargas et al. (2009) plantean perspectivas más integrales elaboradas por otros autores (competencias desde la complejidad). Así, describen las competencias como “capacidades, habilidades y destrezas que desarrolla el educando para responder de formas particulares y con intencionalidades definidas en la solución de problemas en situaciones específicas” (Vargas et al., 2009, p. 31). Es decir que el concepto de *competencia* no se debe entender como *competitividad* en el sentido laboral, sino como el saber, saber ser, saber saber y saber hacer que cada individuo ha desarrollado con base en su experiencia. Asimismo, se debe tener en cuenta que estos conocimientos son únicos, pues han sido aprendidos de un modo notable, analizados y asumidos críticamente de un modo particular. Ahora bien, si las habilidades se abordan como *skills*, entonces se debe aceptar que *habilidad* es sinónimo de *competencia*, pero no es objeto de este escrito discutir cuál debe ser su definición etimológica, sino más bien su significado dentro del proceso de formación y educación.

En este sentido, se requiere la profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica transformar las diferentes etapas: planificación, ejecución, evaluación y seguimiento dentro del aula. Para lograrlo es indispensable que se cuente con un diseño claro del currículo que se va a implementar en el programa educativo, el cual debe tener como propósito principal potencializar las habilidades, las competencias, las destrezas y los desempeños, esto quiere decir, hacer una articulación real entre las habilidades blandas y las habilidades duras.

Este currículo debe enfatizar la formación en investigación, para lo cual tiene que crear estrategias que lleven a los estudiantes a desarrollar las habilidades simples que necesitan para adquirir las habilidades complejas que demanda la investigación dentro y fuera del contexto académico. Esta perspectiva implica formular un currículo que considere el proceso de “desaularización”, es decir, que el aula de clase sea la sociedad, la realidad de los contextos, los procesos sociales coyunturales. Del mismo modo, es indispensable consolidar un proyecto educativo que tenga en cuenta la naturaleza holística del individuo y que busque desarrollar habilidades que no se concentren exclusivamente en el quehacer del militar, sino que más bien tenga como centro de la formación una concepción antropológica y sociológica.

En otras palabras, un proyecto educativo que repiense y resignifique los medios, diferenciándolos de los fines de la educación militar.

Con ese objetivo, las instituciones han adoptado el enfoque de la enseñanza por competencias desde la comprensión de la complejidad del individuo (Vargas et al., 2009), desde el cual se definen tres competencias esenciales. En primer lugar está el *saber ser*, que se refiere al desempeño humano frente a un problema específico y que tiene tres elementos: sensibilización, personalización de la información y cooperación. En este saber influyen de manera positiva elementos afectivos y motivacionales si se manejan bien, pues pueden generar apertura mental, interés, disposición, etc. La segunda competencia es el *saber conocer*, que está relacionado con crear habilidades y estrategias para aprender y comprender sin tener que memorizar. Incluye el análisis crítico, la indagación sistemática, la clasificación de pensamientos, la articulación de conocimientos con experiencias, el uso del conocimiento en contexto, en la realidad. Finalmente, el *saber hacer* asume que “la mejor forma de aprender algo es haciéndolo” y que en el error se logra la toma de conciencia.

En general, la relevancia de este capítulo yace en la actualización del enfoque pedagógico que caracteriza el proceso de aprendizaje-enseñanza en el ámbito militar, el cual permite a los estudiantes desarrollar las múltiples habilidades que exigen los contextos diversos que enfrentan, al tiempo que se fortalecen las habilidades que requieren para ejercer la labor estratégica militar. De acuerdo con Vargas et al. (2009), si bien los procesos educativos basados en competencias desde una visión de complejidad responden a diversas situaciones, también se debe señalar que tienen limitaciones porque enfatizan aspectos propios de las habilidades duras; es más, en este enfoque se evidencia una confusión entre las competencias y las habilidades debido a que se centra en aspectos sociocognitivos. Por lo tanto, es importante destacar que en el campo de la educación formal, particularmente en los escenarios de la educación universitaria, se debe hacer énfasis en la formación para la investigación y potenciar las habilidades necesarias para tal fin.

Habilidades para la investigación

Si bien es cierto que es fundamental comprender al individuo desde una perspectiva holística e integral, dimensión desde la cual se reconoce la complejidad de las habilidades (duras y blandas), así como la importancia de una educación que promueva el desarrollo de habilidades de fácil transferencia a diferentes contextos, incluyendo el ámbito de la investigación, también es indispensable reconocer y re-afirmar con claridad cuáles son las habilidades requeridas para formar seres

humanos que tengan disposición hacia la investigación y que puedan generar este tipo de labores desde su papel como militares.

De acuerdo con Martínez y Márquez (2014), las habilidades investigativas pueden clasificarse en cuatro categorías. La primera está conformada por las habilidades básicas de la investigación, que son aquellas propias de la ciencia particular y de la metodología de la investigación. En ese sentido, se consideran necesarios los conocimientos básicos requeridos para poder desarrollar una investigación en un área específica del conocimiento. Por ejemplo, para poder realizar una investigación sobre neuroeducación, es indispensable tener conocimientos avanzados en neurología, neurobiología o educación. Al mismo tiempo, se requieren conocimientos en metodología investigativa (cuantitativa, cualitativa, mixta, etc.). Este tipo de habilidades tienen una naturaleza transdisciplinar y están vinculadas a paradigmas epistemológicos que van más allá de una formación meramente disciplinar. Además de esto, se requieren otro tipo de habilidades que tienen que ver con las relaciones multidisciplinarias que se establecen en el currículo, habilidades de lógicas de pensamiento como: analizar, sintetizar, comparar, abstraer, observar, describir, definir, caracterizar, explicar, demostrar, ordenar, modelar. Estas son habilidades complejas que se caracterizan porque corresponden a un ejercicio cognitivo de interrelación entre habilidades del pensamiento, las cuales son necesarias en la formación del militar.

La segunda categoría se refiere a las habilidades que implican la capacidad de problematizar, teorizar y contrastar. Este tipo de habilidades, de acuerdo con la categorización ofrecida anteriormente, se pueden reconocer como complejas, ya que requieren del desarrollo de diversas habilidades sencillas como explorar, conocer, investigar, indagar, recolectar datos, predecir, etc. Así, es indispensable que para lograr la maestría de estas habilidades se haga un escalonamiento previo que contemple el proceso de aprendizaje como un todo complejo que busca un objetivo específico y que tiene un propósito particular. Por tanto, es indispensable desarrollar programas educativos que contemplen como parte de su fin último la formación de estudiantes con espíritu investigativo y disposición hacia las labores de investigación en múltiples ámbitos. No se trata de formar militares científicos, encerrados en un laboratorio, sino que más bien se forme un militar que tenga las herramientas necesarias para saber liderar la transformación y resolución de problemas que se le presenten en un determinado contexto.

La tercera categoría agrupa las habilidades de percepción, instrumentales, de reflexión, etc. Desde la perspectiva de Ritchhart (2011), este tipo de habilidades podrían denominarse como habilidades de pensamiento y son la base para el desa-

rollo cognitivo y metacognitivo. Este tipo de habilidades permite a los estudiantes la construcción individual y colectiva del conocimiento, así como el proceso de pensar sobre el pensamiento y sobre los procesos de aprendizaje. No obstante, pese a que son poco valoradas en las culturas institucionales, de acuerdo con Martínez y Márquez (2014) son la espina dorsal del proceso de investigación. Al respecto, Perkins (2014) sostiene que no son solo relevantes en el ámbito de la investigación, sino también en el desarrollo de individuos que estén preparados para los drásticos y rápidos cambios que caracterizan el mundo actual. En gran medida, esa preparación que se hace desde el desarrollo del pensamiento (y en últimas, la consolidación del pensamiento crítico), implica una preparación extrema para la resolución de problemas, conflictos y la adaptación a nuevos contextos, lo cual está implícito e inmerso en la labor investigativa. Esto quiere decir que cuando se formula y proyecta un currículo centrado en la formación para la investigación y desde la potenciación de las habilidades, se rompe con el dualismo de habilidades blandas y habilidades duras, de tal forma que se formula un proyecto educativo integral y holístico, reto que tiene la formación militar en estos momentos históricos.

Finalmente, la cuarta categoría hace referencia a las habilidades investigativas que requieren mayor integración con el desarrollo propio de los conocimientos que se abordan en un programa profesional (pregrado). En este sentido, las habilidades desarrolladas en torno a la investigación empiezan a vincularse exclusivamente al área profesional en el que se desempeña un individuo. Así, se ha planteado que existen cinco habilidades básicas en esta categoría, que tienen naturaleza relacional y que se ponen en práctica en función de la resolución de problemas propios de un área del conocimiento: modelar, obtener, procesar, comunicar y controlar. Así, desde esta perspectiva la resolución de problemas se centra de nuevo en las habilidades duras, aspecto que torna la investigación como una labor fría y calculadora, que no le permitiría flexibilizarse y adaptarse a los principios de la incertidumbre ni la complejidad.

Por su parte, Josefina Balbo (2015) ha establecido una serie de competencias que deberían fortalecerse desde el pregrado para generar profesionales con perfil de investigación. En primer lugar señala la integración del estudiante en un ámbito universitario. Segundo, la disposición para el trabajo y la construcción colectiva. Tercero, la disposición para identificar, formular y resolver problemas. Cuarto, la disposición para desarrollar procesos de comunicación efectiva. Quinto, fortalecer acciones éticas y la responsabilidad social. Sexto, la capacidad de actualización permanente y el emprendimiento. Séptimo y último, la capacidad para generar y difundir conocimiento. Al hacer un acercamiento a este planteamiento se evidencia

nuevamente que la formación para la investigación persiste e insiste en que se haga énfasis en un proceso frío y racional que no tiene en cuenta las habilidades blandas, sino que solamente se preocupa por formar investigadores competentes, olvidando su carácter de ciudadanos del mundo. La deuda de las habilidades para la investigación es evidente, de modo que salta a la vista la necesidad de implementar un sistema educativo y curricular que sea integral y holístico.

Con base en esta síntesis se puede afirmar que este apartado ha permitido reconocer la existencia de una serie de habilidades que se relacionan exclusivamente con la investigación. Atendiendo a un tipo de categorización y clasificación flexible, es posible establecer, en primera instancia, que las habilidades propias de la investigación se relacionan con múltiples áreas del conocimiento y que requieren de un contexto significativo de aprendizaje en el que se permita un desarrollo transversal de habilidades duras, pero que tiene retos y aspectos pendientes con las habilidades blandas.

Habilidades de investigación en la educación militar en Colombia

Hasta el momento, el estudio sobre las habilidades investigativas en las universidades o escuelas militares en Colombia permanece reducido y hay poco conocimiento en términos del desarrollo de estas habilidades en las escuelas. Específicamente en este ámbito, Arana et al. (2011) hicieron un estudio para conocer las habilidades investigativas de los estudiantes de la ESMIC, para lo cual evaluaron un número amplio de investigaciones para tesis de grado de la Facultad de Ciencias Militares de la institución.

Para analizar las tesis los autores se basaron en el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Este enfoque desarrolla la concepción integral del conocimiento y plantea que no es suficiente comprender el mundo basado exclusivamente en métodos y modelos, sino que también hay que integrarlos y unificarlos con la sociedad y la profesión. A su vez considera necesario el desarrollo del pensamiento creativo y crítico que busque la evaluación de los contextos para generar soluciones que aporten valor a problemas que tienen impacto negativo en la sociedad. En ese sentido, Arana et al. (2011) aseveran que es necesario tener una perspectiva de integralidad, a pesar de que el análisis se aborde desde una profesión única.

Ahora bien, con respecto a las competencias y las habilidades, los autores plantean que

[l]as capacidades, habilidades y actitudes son solo predisposiciones en la persona; las competencias, por el contrario, se refieren a las actuaciones, a la actividad, a la acción de esta en la sociedad, en el contexto. Por tanto, en las competencias

está presente la relación individuo-sociedad; puesto que dichas predisposiciones se manifiestan en la actividad profesional y en la vida social, de ahí que las competencias, desde lo pedagógico, deben formarse en el aprender, pero haciéndose desde la práctica. (Arana et al., 2011, p. 156)

Asimismo, plantean que la implementación del aprendizaje por competencias como enfoque privilegiado en la Escuela permite el desarrollo consciente y con propósito de habilidades y actitudes. Esto hace posible el desarrollo de disposiciones que permitirán a los estudiantes transferir lo que han aprendido a múltiples contextos. Es decir, es el elemento clave para hacer que el aprendizaje tenga un impacto positivo en la sociedad que está más allá de las aulas universitarias o escolares. En ese sentido, se plantea un contexto que permita el desarrollo de cuatro competencias fundamentales: saber, saber ser, saber hacer y saber convivir. Estas cuatro competencias abarcan habilidades y destrezas que se relacionan con los principios, valores y virtudes que configuran el perfil del militar. Sin embargo, se evidencia de nuevo que se hace más énfasis en el nivel cognitivo de las habilidades.

Ahora bien, como parte esencial del desarrollo de la investigación y para determinar la muestra, los autores analizaron los registros de trabajos de grado entre 1999 y 2009, periodo en el que hubo variaciones importantes en el número de trabajos de grados realizados. Arana et al. (2011) explican que esto se debe a dos razones: primero, cambios en las políticas para realizar los trabajos de grado, pues inicialmente estos se realizaban individualmente, pero posteriormente, con el aumento significativo del número de alumnos, hubo un cambio de política para que los estudiantes pudieran trabajar en grupos, que en muchas ocasiones eran de hasta cuatro personas. La segunda razón es el aumento en el número de alumnos graduados, que llegaron a ser hasta ochocientos por año debido a la reducción del tiempo de estudio a tres años.

Respecto a los trabajos en sí, los autores encontraron que hay competencias básicas que no se ven reflejadas en las investigaciones de grado, lo cual evidencia que no ha habido un desarrollo adecuado de estas competencias durante el proceso de aprendizaje. En primera instancia, los autores consideran que hay una ausencia de curiosidad en la exploración investigativa. Segundo, establecen que la capacidad de búsqueda de información y extensión de lo que se conoce es limitada y está reducida a lo que se ofrece en la web. Tercero, hallaron que los estudiantes tienen poco interés por trabajar en problemáticas no resueltas por diferentes áreas del conocimiento, de manera que hace falta mayor desarrollo de las habilidades relacionadas con la innovación y la creatividad. Cuarto, no encontraron evidencias de un esfuerzo por reconocer el estado del arte ni por construir sobre los avances de deter-

minado ámbito. Quinto, Arana et al. (2011) notaron una ausencia de comunidad científica, espacios de socialización y construcción colectiva del conocimiento, por tanto, no hay publicaciones científicas o espacios de divulgación oral de los resultados de las investigaciones realizadas.

Se presenta, entonces, una combinación de diferentes habilidades (blandas y duras) que se deberían desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la educación básica, secundaria y profesional. Este proceso debe responder a una planificación inicial que escalone los objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades y conocimientos para alcanzar la maestría en el cumplimiento de objetivos complejos. En este sentido, se puede afirmar que existe una falencia inicial en el sistema educativo que debe reparar la ESMIC para garantizar que las habilidades investigativas se estén incluyendo de forma transversal en el proceso de formación profesional del militar.

Estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades investigativas

A través de los apartados anteriores es posible entrever que existe una serie de habilidades que permitirán a los militares formarse con un perfil profesional que apunta hacia la investigación (López, 2001). Estas habilidades se han categorizado en competencias que corresponden con el modelo educativo predominante en Colombia y que son transversales al saber, al ser y al hacer. En este sentido, es posible afirmar que más allá de habilidades inherentes a la investigación (Machado et al. 2008), están relacionadas con la formación de ciudadanos activos del mundo con suficiente flexibilidad para adaptarse a un mundo de rápidos cambios y crecientes desafíos para la humanidad.

Asimismo, se ha evidenciado que ha habido poco desarrollo de estas habilidades a pesar de los esfuerzos de las escuelas y las universidades militares por utilizar estrategias pedagógicas innovadoras y cambiar antiguos enfoques educativos. En este sentido cabe formularse la siguiente pregunta: ¿la formación en habilidades para la investigación y para responder a los retos del mundo se debe realizar desde estrategias pedagógicas y didácticas? Es por ello que resulta fundamental reflexionar cuáles son las estrategias formativas pertinentes que se deberían articular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los militares para desarrollar las habilidades, tanto duras como blandas, que requiere la investigación. En respuesta a esta necesidad, a continuación se presentan algunas alternativas que se pueden implementar en la formación del militar.

Pensamiento de diseño y *makers-centers*

Estas propuestas buscan sacar del aula de clase el proceso de aprendizaje y articularlo con la resolución de problemas reales, lo cual resulta bastante apropiado en el contexto de la educación militar porque parte de la naturaleza de la labor militar es el servicio a la ciudadanía. Adicionalmente, estas pedagogías permiten desarrollar una habilidad blanda crucial en el perfil del investigador que es la empatía. El desarrollo de la empatía permite consolidar respuestas y soluciones innovadoras que apuntan a resolver problemas de poblaciones reales, reconociendo sus contextos, necesidades, intereses y valores. En este sentido, se empiezan a trabajar diversas habilidades simples que, posteriormente, permitirán configurar habilidades complejas para la consecución de las labores investigativas.

Específicamente, el pensamiento de diseño contempla diversas fases —empatizar, definir, idear, prototipar y testear— que permite a los estudiantes familiarizarse con el método científico y desarrollar diversas habilidades simples relacionadas con la investigación. Entre ellas se encuentra definir, reflexionar, conectar, predecir, recolectar evidencia, concluir, contrastar, evaluar, etc. Del mismo modo, los *makers-centers* buscan que los estudiantes desarrollen habilidades a través de la práctica.

Ambas estrategias buscan que el estudiante desarrolle la agencia en el aprendizaje, entendida como una disposición del individuo a tomar decisiones a partir de la autonomía y la decisión individual basada en criterios morales e intelectuales que superan las constricciones sociales establecidas por un contexto establecido. Esto le permitirá superar las limitaciones que podrían evitar la consolidación de respuestas innovadoras.

Aulas invertidas

Esta estrategia pedagógica permite dar un giro total a las aulas tradicionales, en cuanto busca que los estudiantes indaguen, exploren y preparen previamente, de forma individual o colectiva, los conceptos y teorías que se van a trabajar durante la clase. Esto permite que el tiempo de la clase se destine a desarrollar proyectos en los cuales se ponga en práctica el conocimiento adquirido previamente. Esto incluye múltiples proyectos y tareas: debates, experimentos, experiencias fuera de la institución y en contacto directo con comunidades externas.

Esta estrategia permite que en su proceso de trabajo personal, individual o colectivo fuera de las aulas, los militares trabajen en el desarrollo de habilidades investigativas y de indagación. Con ello, desarrollarán no solo habilidades simples relacionadas con tareas de investigación como la indagación, la observación, la recolección de datos, la información, etc., sino que además pondrán a prueba su

criterio para seleccionar información e implementar estrategias para reconocer la veracidad de la información, las fuentes y los datos, así como la habilidad para explorar el mundo con curiosidad a partir de lineamientos claros establecidos por un docente que ve transformado su papel de facilitador a mentor.

Conclusión

Si bien es cierto que la educación militar ha desarrollado una serie de estrategias y enfoques pedagógicos que permiten el desarrollo transversal de habilidades blandas y duras, aún hay camino por recorrer para establecer procesos y estrategias pedagógicas que garanticen el desarrollo de estas habilidades orientadas hacia la investigación. Del mismo modo, es necesario hacer un escalonamiento planificado acorde con el diseño del programa educativo que permita el desarrollo procesual de habilidades simples para alcanzar el objetivo final de la consolidación de habilidades complejas. Estas últimas, cabe recordar, son las que finalmente le permitirán al militar configurar un perfil profesional que incluya la investigación.

Para tal razón es indispensable repensar no solo el proceso de planificación de los programas educativos de los militares, sino considerar nuevas estrategias pedagógicas que garanticen el desarrollo de habilidades blandas, como la empatía o el manejo emocional, y de habilidades duras relacionadas con la investigación. Del mismo modo, requerirá una aproximación transversal inter- y transdisciplinaria que permita desarrollar las competencias del saber, saber ser y saber hacer. Por ello, se deben considerar estrategias pedagógicas como el pensamiento de diseño, los *makers-centers* y las aulas invertidas para que los militares logren un acercamiento directo con el aprendizaje desde la práctica y el contacto constante con las ciudadanías (a quienes, en últimas, servirán).

Referencias

- Alex, K. (2016). *Soft skills, know yourself and know the world*. Nueva Delhi: S. Chand & Company.
- Arana, M., Bonilla, G., Fernández, E., López, C., Ortiz, E., & Fletscher, L. (2011). Las competencias de investigación presentes en los trabajos de grado realizados en la Facultad de Ciencias Militares durante los años 2008 y 2009. *Revista Científica General José María Córdova*, 9(9), 149-186.
- Arroyo Tovar, R. (2012). *Habilidades gerenciales: desarrollo de destrezas, competencias y actitud*. Bogotá. D. C.: Ecoe.
- Badaró, M. (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

- Balbo, J., Pacheco, M. y Rangel, Z. (2015). Medición de las competencias investigativas en los docentes adscritos al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Aibi Revista de Investigación, Administración E Ingeniería*, (3) 2, 27-36.
- Bassi M., Busso, M., Urzua, S. & Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36723125>
- Damasio, A. R. (2018). *The strange order of things: life, feeling, and the making of cultures*. Nueva York: Pantheon Books.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: the power of passion and perseverance*. Nueva York: Scribner.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Lagos García, C. (2012). Aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades “blandas” (Tesis de pregrado en Trabajo Social). Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- López, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Machado, E., Montes de Oca Recio, N., & Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, 13 (1), 156-180. <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 340-360.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 3 (1), 520-540. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>
- Mujica, J. (2015). Habilidades blandas [documento en línea]. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf>
- Peláez, A. (2008, Agosto). Gestión del conocimiento: factor clave para generar capacidades de defensa. *Revista del IMES*, 9 (14), 17-31.
- Perkins, D. (2014). *Future wise: educating our children for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Repetto, E. (Dir.). (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.
- Roca, R. (2005). *Knowmads: los trabajadores del futuro*. Bogotá, D. C.: Lid.
- Ritchhart, R. (2011). *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Paninfo.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, D. C.: Ecoe.
- Valdevenito M. J. (2013). *Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Vargas, M., Valencia, M., Vanegas, N., & Calcetero, R. (2009). Una mirada de la formación por competencias para los procesos académicos de la Facultad de Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3 (1), 21-36.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Formación en la investigación en contextos de formación militar: experiencias docentes / perspectivas de innovación¹

3

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.03>

Anderson Castro Carreño²

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Liliana Andrea Murillo Pardo³

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Carlos Alberto Betancur Paniagua⁴

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Resumen

El presente capítulo destaca la importancia de la investigación como pilar de la educación militar en la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (ESACE) y describe algunos proyectos que se desarrollan en el aula con los oficiales y que fortalecen el sistema de investigación y construcción de conocimientos. El objetivo del trabajo es orientar desde su componente teórico aspectos pedagógicos y epistemológicos fundamentales desde el uso de las TIC y el pensamiento crítico, en el proceso de como se ha llevado y se ha articulado la investigación formativa y los proyectos de la ESACE. Asimismo, hace recomendaciones acordes con las necesidades de los procesos de investigación y que están dirigidas a los responsables de la formación de los oficiales,

1 Capítulo de libro que forma parte de los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en el Ejército Nacional: Reflexiones en torno a la Formación y la Investigación, del Grupo de Investigación para la Capacitación Militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), registrado con el código COL0160714 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Educación y Gestión Ambiental de la misma institución y magíster en Ciencias-Química de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Metodología de la Investigación de la ESACE. Investigador del Grupo de Investigación en Capacitación Militar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0087-8932>. Contacto: andersoncastrocarreno@cedoc.edu.co

3 Ingeniera de sistemas, especialista en Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda y magíster en Educación de la misma institución. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4218-3082>. Contacto: lilianamurillopardo@cedoc.edu.co

4 Coronel del Ejército Nacional de Colombia. Director de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército. Maestría en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos de la Universidad Externado de Colombia. Especialización en seguridad y defensa nacionales de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto". Profesional en ciencias militares de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7382-5746>. Contacto: carlos.betancurpa@buzonejercito.mil.co

en cuanto los actores directos del proceso de aprendizaje deben formarse en investigación y, más aún, las instituciones educativas deben crear un sistema de investigación que permita introducir reformas a los planes de estudio, impulsar el desarrollo de proyectos de investigación en diversas áreas del conocimiento, y participar en encuentros de ciencia y tecnología a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: desarrollo investigativo; escuelas de formación militar; investigación; investigación formativa.

Introducción

El contexto militar es un entorno complejo caracterizado no solo por la idiosincrasia de las tareas y las funciones que se realizan, sino también por su rígida estructura jerárquica, la presencia constante de valores y normas éticas que actúan como estándares de buena conducta, así como por la preponderancia del liderazgo, la cohesión y demás elementos que destacan el perfil de un militar. Para Nuciari (2006), el ámbito militar puede considerarse un conjunto de conductas, reglas, normas y valores que se coordinan alrededor de metas (ofensivas y/o defensivas), las cuales son definidas por la sociedad en la que se desarrolla. Por su parte, Soeters, Winslow y Weibull (2006) señalan que, más que de un contexto, se puede hablar de una cultura militar, dentro de la cual cohabitan distintas subculturas en los varios tipos de organizaciones militares que existen: armada, fuerza aérea, ejército y policía. Para estos autores, las organizaciones militares, en cuanto instituciones, representan una cultura formal aprendida, en la cual se comparten significados, ideas y símbolos específicos en los que prima la vida en común, las jerarquías, el control y la disciplina.

Para desarrollar y perfeccionar los propósitos y virtudes esbozados, se requiere además que el militar adquiera las competencias teóricas y prácticas indispensables para cumplir las funciones estipuladas para su especialidad en los cargos previstos dentro de la organización de las unidades de las Fuerza Militares. De tal manera que los programas de educación superior militar integran tanto las asignaturas en conocimientos militares básicos, exigidas para el logro de competencias necesarias específicas de las ciencias militares, como otras asignaturas complementarias provenientes de diversas disciplinas y ciencias, de acuerdo con las especializaciones del profesional requeridas para la función de seguridad, defensa y desarrollo integral de la nación.

Cabe señalar que el sistema educativo profesional militar colombiano está conformado por las escuelas de las distintas fuerzas. Estos son los centros de educación que imparten los procesos educativos de formación profesional y especializada,

así como la constante actualización del talento humano de las Fuerzas Armadas de Colombia. Estas escuelas son:

- La Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, para el estudio de las ciencias militares que requiere la formación de la oficialidad del Ejército.
- La Escuela de Aviación Marco Fidel Suárez, donde se forman los oficiales de la Fuerza Aérea.
- La Escuela Naval Almirante Padilla, que forma a los oficiales de la Armada Nacional.
- La Escuela de Cadetes de la Policía General Francisco de Paula Santander, para la formación de la oficialidad de la Policía Nacional.

Estas Escuelas Militares y de Policía están dedicadas a formar los cuerpos de oficiales de las distintas fuerzas, quienes, por su dedicación exclusiva, brindan sus esfuerzos intelectuales y físicos para planificar, conducir, coordinar y supervisar las acciones militares propias en el campo de la defensa nacional, el orden interno y la salvaguarda de la integridad territorial.

Asimismo, la formación profesional en ciencias militares integra los desarrollos investigativos de carreras afines en otros campos del conocimiento para profundizar los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos de los profesionales militares, al tiempo que se fortalece la vocación hacia la investigación en el campo de los conocimientos relacionados con la polemología.

El aporte y el liderazgo de la investigación que se realiza en el contexto militar se puede analizar desde dos corrientes conceptuales: por una parte, el enfoque de trabajo analítico, que se centra en las destrezas y habilidades requeridas para liderar individuos y organizaciones. Por otra parte, el enfoque basado en competencias, el cual estudia los planes estratégicos y metas de la organización, con el fin de identificar las competencias requeridas para implementar estrategias y alcanzar dichas metas.

En este sentido, es de suma importancia reflexionar sobre la formación en investigación e innovación que se plantea en las propuestas curriculares de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (ESACE) y caracterizar la formación a partir de sus planes de estudio. También es importante destacar que la buena preparación del profesorado es el indicador que más influye en la mejora de la calidad educativa en cualquier escenario académico. Para autores como Eric Hanushek (2019), la calidad de los profesores marca la diferencia en la calidad de los estudiantes, un ejemplo claro son los excelentes resultados académicos de los estudiantes en Finlandia, un caso que sirve como referencia para tomar algunos indicadores de

calidad como muestra de un modelo de formación de los docentes orientado hacia la investigación.

La investigación como parte de la formación del profesional militar en Colombia

La formación académico-investigativa que ofrece el Ejército debe apostar por modelos educativos ligados a la práctica educativa y al desarrollo del pensamiento, de tal manera que forme líderes que tengan una visión del ámbito investigativo en pro del fortalecimiento de sus capacidades. El punto de partida de esta propuesta es el aula, la cual depende de que las facultades de educación y los centros educativos colaboren de manera necesaria y fructífera en el desarrollo de proyectos de investigación. Asimismo, es necesario que las experiencias formativas de investigación de los estudiantes se difundan masivamente por medio de congresos y encuentros, como sucede en algunas universidades de Colombia que están a la vanguardia de procesos de investigación bien estructurados y cuyos resultados son una muestra de su calidad —y por lo tanto constituyen una adecuada línea que pueden seguir algunos centros de educación militar en el país—.

Otro aspecto importante para constituir una comunidad investigativa en el Ejército Nacional y para incrementar los procesos de investigación formativa es planear estratégicamente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que favorezca su apropiación. Sin embargo, es fundamental considerar que estamos ante unos medios para la innovación, por lo cual no habría que considerar las TIC como unos fines: lo importante es la metodología, no la tecnología en sí misma.

La innovación como campo en construcción

Una de las dificultades que afronta el campo de la innovación es la falta de una teoría suficientemente desarrollada como marco de referencia para la práctica educativa innovadora y la evaluación de las innovaciones (Blanco & Mesina, 2000). Es por esto que, al considerarse un campo de construcciones heterogéneas y dispersas en el tiempo, el término innovación se suele utilizar sin hacer explícito su significado y, por lo tanto, la utilidad y su uso en el contexto de la formación docente tienden a ser prescriptivos o carentes de rigor y precisión. El problema de su conceptualización no solo está asociado a las diferentes denominaciones inter-

cambiables del término —cambio, mejora, reforma—, sino que además se debe a la reducción de su contenido al quedar circunscrito a la innovación tecnológica en educación y al enfoque empresarial que subordina la innovación a la mejora continua en el ámbito educativo (Barraza, 2007).

Esto último implica que cualquier ajuste a un proceso establecido se considere una acción innovadora. Al respecto, una de las críticas al discurso del management que asume como la innovación como un imperativo es que la convierte en un tópico rutinario aplicado a casi todo —personas innovadoras, procesos innovadores, culturas innovadoras, productos innovadores—, y que, como consecuencia, crea la identidad del emprendedor (Rodríguez, 2012; citado en Engelken, 2012).

Desde otra perspectiva, en el marco discursivo de la competitividad se enfoca la innovación hacia la incorporación de tecnologías, lo cual tiene implicaciones en las prácticas de innovación: las tecnologías se están incorporando y utilizando en las instituciones educativas desde un enfoque instrumental y técnico. No obstante, se debe señalar que contar con más tecnologías no implica necesariamente que “se estén formando consumidores críticos, o transformando sus modelos pedagógicos y prácticas culturales” (Rueda, 2008, p. 253).

En el campo específico de la formación militar colombiana, durante nuestra experiencia como docentes ha sido grato conocer los avances que el Ejército Nacional ha logrado en los últimos años en la investigación y la innovación, sobre todo en sus políticas educativas y las expectativas favorables de los planes actuales y futuros. Por ejemplo, se puede afirmar que las líneas de investigación van en una buena dirección: interdisciplinariedad, formación inicial investigadora, colaboración entre universidad y centros docentes no universitarios, apuesta por las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

Se puede subrayar además la importancia que el Ejército le ha dado a la necesidad de incorporar la investigación como componente central de los programas de educación, incluyendo un componente de investigación en la formación de sus alumnos y del profesorado. Por ejemplo, el Centro de Educación Militar (CEMIL) orienta muchos de sus programas hacia la investigación, tanto así que un buen porcentaje del contenido curricular es dedicado a la formación en investigación, lo cual se evidencia en la estructura de los programas de formación inicial hasta el nivel de posgrados.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta visiones alternativas como la del maestro investigador en el Ejército Nacional, el práctico reflexivo y la construcción del saber pedagógico como expresión de la autonomía del docente en esta institución, se podría decir que a la investigación y la innovación se les atribuye un

carácter transformador de la práctica docente y de las prácticas sociales inmersas en los centros de educación militar. Asimismo, con el propósito de generar y consolidar una cultura de investigación en el profesional militar en el transcurso de sus cursos académicos, resulta necesario que los centros de educación e instrucción se planteen distintas reflexiones sobre la institucionalización de las estrategias propuestas para la formación inicial: ¿cuál ha de ser el papel de los grupos de investigación en la formación investigativa de los militares dentro del Ejército?, ¿qué implicaciones tiene la institucionalización de los semilleros de investigación y cómo se puede estimar su efecto formativo?, ¿deben estos ser estructuras de acogida de libre elección o un espacio curricular de los programas de formación inicial de los militares?

Áreas de formación e investigación en el Ejército Nacional

La investigación en el Ejército se ha planteado como un estudio exploratorio, en la medida en que se busca que la comunidad académica se aproxime a objetos relativamente poco explorados con el fin de que proponga nuevos objetos-problema y futuras líneas de investigación promisorias en el campo de la formación. Al respecto, cabe señalar que los estudios que identifican y analizan el impacto de los diversos itinerarios y procedimientos utilizados en la formación de futuros militares han estado creciendo.

Dentro del área de formación e investigación en el contexto militar se encuentran gran diversidad de temáticas, muchas de las cuales apuntan hacia el desarrollo de proyectos en el campo de las operaciones militares (doctrina), tales como desarrollo de armamento, aplicaciones (app, modelos virtuales, desarrollos por medio de software, etc.), mejoras a escala de procesos de ingeniería y desarrollos en temáticas de carácter ambiental, entre otros. Estas investigaciones se han formulado gracias a los procesos de asesoría que se hacen en los espacios académicos de Metodología de la Investigación. Los docentes civiles y militares orientan a los estudiantes en los procesos de formulación, desarrollo y escritura de las investigaciones, teniendo en cuenta sus inquietudes y las problemáticas provenientes de los diferentes escenarios operacionales o administrativos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Al respecto cabe resaltar trabajos que han recibido reconocimientos por su calidad académica y el aporte a la fuerza. Entre ellos se pueden mencionar investigaciones sobre la mujer y su papel en el Ejército, estudios sobre algunas problemáticas como el acoso laboral y la participación en actividades que son propias del personal

militar masculino. También existen trabajos a nivel global enfocados en estudios de estereotipos de género, de raza y resiliencia, muy importantes porque han aportado en gran medida a la construcción y mejora de los ejércitos del mundo en cuanto a sus modelos psicopedagógicos y de instrucción a partir de la integración de capacidades tanto del hombre como de la mujer en la fuerza.

En cuanto al acoso laboral, Oztvik y Rudmin (2001) exploraron las prácticas de acoso laboral en militares noruegos de diversos rangos y encontraron que hay un vacío en el conocimiento que tiene la psicología sobre el acoso laboral en ámbitos militares. Sin duda un tema de máximo interés si se tiene en cuenta que en este contexto el acoso laboral es una problemática preocupante con un altísimo riesgo, pues los protagonistas son siempre mandos superiores con falencias en el control de sus encargados.

En cuanto a estudios de estereotipos de género y raza se puede resaltar el trabajo de Biernatt et al. (1998), quienes estudiaron las creencias culturales dominantes según las cuales la habilidad de las mujeres en contextos militares es menor que la de los hombres, creencias permanecen aún en algunos escenarios. En su investigación, determinaron la influencia de estereotipos raciales y de género en los juicios y creencias de capitanes acerca de sus competencias de liderazgo y las de los otros en los entornos de la Armada de los Estados Unidos. Este tipo de trabajos permiten soportar la evidencia de estándares de desplazamiento según el modelo, en evaluaciones y juicio de competencias de liderazgo basado en el sexo y en el género. También hallaron un patrón de desplazamiento en categorías de estereotipo, en el que los hombres fueron juzgados como mejores líderes en comparación con las mujeres. A pesar de esto, se puede afirmar que estos resultados han aportado conocimiento y han permitido que los ejércitos mejoren y que la participación de las mujeres haya aumentado en el curso de las últimas décadas (Jiang et al., 2013), de manera que en los países occidentales la proporción de mujeres oficiales activas ha aumentado gradualmente y también hay una variación en los roles que desempeñan dentro del contexto militar. Precisamente, el aumento en la participación de las mujeres en el contexto militar ha generado la necesidad de desarrollar más investigaciones al respecto, ya que, como señalan Jiang et al. (2013), la gran mayoría de estudios en el contexto militar generalmente se han hecho con hombres.

Otro de los temas que se han abordado extensivamente desde la formación e investigación y que ha tomado fuerza como la psicología militar es el concepto de resiliencia, el cual integra la vivencia de las personas ante eventos estresantes, desestabilizadores y traumáticos, así como su reacción de resistencia ante estos. De acuerdo con García (2013), la definición común de resiliencia es “la capacidad del

individuo de, no solo superar un acontecimiento traumático sino, además, salir fortalecido de él” (p. 785). Las definiciones y las expresiones de resiliencia toman especial relevancia en contextos militares, ya que se ha considerado que las labores de las fuerzas armadas conllevan más riesgos físicos y psicológicos que otros tipos de empleo. Esta situación se expresa en que los militares tienen mayor riesgo de desarrollar psicopatología como el trastorno de estrés postraumático, depresión y trastornos de ansiedad, sobre todo en aquellos soldados que participan o han participado en operaciones de despliegue militar, lo cual ha causado tasas de bajas significativas en varios de los ejércitos del mundo (García, 2012). Todos estos estudios han permitido que los ejércitos generen programas de resiliencia basados en la evidencia y que hayan centrado sus esfuerzos en intervenir a los militares y sus familias, de tal manera que inciden de manera directa en los llamados factores internos y externos de la resiliencia: afecto y pensamiento positivo, estrategias de afrontamiento, control de comportamiento, fortaleza física, apoyo familiar, realismo, autoeficacia y cohesión grupal entre otros (García, 2013).

Otros enfoques investigativos que se deben destacar en el Ejército son aquellos que inciden en el ámbito operacional, dado que el profesional es un apoyo y toma acciones en la preparación y desarrollo de operaciones militares de combate (Staal & Stephenson, 2006). Es por esta razón que estos estudios hacen un mayor énfasis en las investigaciones y las operaciones de contraterroismo y contrainteligencia, operaciones de inteligencia nacional enfocadas a asistir y asesorar a líderes políticos o militares para comprender las amenazas nacionales o internacionales. Asimismo, tienen un importante papel en la evaluación de amenazas internas para identificar ámbitos de alto riesgo para poblaciones o individuos que podrían constituir una amenaza interna (Williams, 2013). También se puede nombrar la investigación de Holowka et al. (2012) en contextos operativos, quienes exploraron la asociación de variables de personalidad, la exposición al combate y el presenciar o participar en atrocidades de guerra en el contexto de las intervenciones militares en Vietnam en 1.104 veteranos.

De los anteriores estudios es importante destacar sus aportes para formular nuevos interrogantes, los cuales proporcionarían campos o temas emergentes que definen objetos de investigación en diversos contextos operacionales, en los cuales, sin duda alguna, las experiencias se convierten en la mayor fuente de conocimiento. Del mismo modo, se debe señalar que las investigaciones han generado el vínculo estrecho entre autoridades de policía, las cuales han encontrado en las fuerzas mili-

tares un valioso apoyo para enfrentar los grupos delincuenciales que han diversificado y sofisticado sus formas de operar territorialmente.

En este contexto, aunque en los últimos años Colombia ha mostrado avances en la formación de la Fuerza Pública y Militar, aún se necesitan mayores iniciativas de investigación que den respuesta a las necesidades de seguridad y defensa que requiere el país.

Calidad en la educación militar: experiencias desde las aulas de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Abordar la calidad en la educación militar colombiana implica hacer un largo recorrido por nuestra historia militar y su trayectoria, cuyo transcurrir está ligado con la historia de la nación, pues las dos abrazan una sola causa, la libertad, y se proyectan hacia una sola razón, la prosperidad.

Nuestro Ejército, que nació con la patria misma, ha sido un fiel testigo y acompañante del paso a paso del devenir colombiano; ha presenciado todos los episodios que describen su memoria; ha sido un gran aportante en su desarrollo y siempre será el baluarte de lo que hoy es una República soberana, independiente y estable, fundada en el respeto por la dignidad humana, bajo los principios de una democracia participativa y el imperio del estado de derecho.

Es así como este trabajo pretende demostrar que, a través de su historia, el Ejército Nacional ha sido un pilar de la estabilidad democrática en Colombia y que en esta misión los procesos educativos establecidos en la institución han tenido un papel protagónico, ya que han brindado una educación militar eficaz que siempre ha tenido como pilar de la formación los principios y valores. A pesar de las equivocaciones en las que han incurrido miembros de la institución, se puede decir que el Ejército ha sabido enfrentar las crisis de diverso orden y ha sido un factor de estabilización.

La institución militar ha sido un actor fundamental en el mantenimiento de la democracia, pues a pesar de las diversas amenazas se ha sostenido aun por encima de potenciales enemigos que han querido destruirla. Es por esto que merece el reconocimiento de la sociedad colombiana, dado que la institución militar ha contribuido de gran forma a la construcción y consolidación de la República.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el Ejército Nacional mantener la legitimidad implica entender y asumir una serie de compromisos y valores que incondicionalmente proveen el alimento de su subsistencia, pero sin descuidar el uso de

la fuerza, ya que su imperio resulta virtuoso, tal como lo afirma nuestro Libertador Simón Bolívar: “Mirad que sin fuerza no hay virtud y sin virtud perece la República”.

Precisamente en este sentido la formación y la educación militar cumplen un papel fundamental: gran parte de la victoria o la derrota de un ejército radica en la competitividad de sus mandos, pues son ellos quienes deben conducir a la tropa que obedece en estricta disciplina. Por ello, más allá del entrenamiento militar, que tiene como característica la adquisición de una destreza mecánica para ejecutar una maniobra, está la formación, cuyo fundamento radica en aprender comportamientos que redunden en beneficio de la legitimidad.

Ahora bien, para analizar la educación militar en el Ejército Nacional desde la experiencia de las aulas de la Escuela de Armas Combinadas, se deben tener en cuenta aspectos trascendentales en la evolución de los procesos formativos sucedidos a través de la historia de la educación en los ámbitos militares. El eje del estudio de la formación y educación militar es la evolución que ha tenido la Escuela de Armas Combinadas del Ejército, ya que las constantes innovaciones en su programa curricular han contribuido a mejorar la calidad profesional de sus estudiantes, lo cual ha permitido que se mantengan las riendas de un Ejército victorioso, sujeto a la autoridad civil, respetuoso de la Constitución y la ley, y enmarcado en los principios democráticos de la nación. De este modo se puede evidenciar cada uno de los sucesos que hacen posible que los oficiales y suboficiales alumnos de esta escuela de formación, educados en una sucesión de generaciones, sean los encargados de perpetuar la heredad de una sublime empresa, que con desvelo y sin nada a cambio trabaja para alcanzar una democracia permanente para los colombianos.

Como se denota, se ha tenido en cuenta la trascendencia de los cambios históricos institucionales que ha tenido el Ejército Nacional, sus principales reformas, doctrinales y académicas, en las cuales ha recibido el apoyo de algunas misiones extranjeras que contribuyeron con la organización y formación de la doctrina. Estas importantes reestructuraciones permitieron que los procesos formativos evolucionaran, de manera que son hitos históricos de la formación militar y del desarrollo del Ejército, pues le han permitido contribuir a la nación por medio de la formación democrática de sus oficiales y suboficiales, los principios y valores institucionales, la transversalidad entre el estudio de las ciencias militares y los procesos educativos del Estado, hasta llegar a la actualidad, donde la educación militar ha alcanzado altos estándares de calidad que la ha llevado a destacarse en el medio latinoamericano.

La Escuela de Armas Combinadas del Ejército es por tradición la institución de educación, formación y capacitación de los oficiales de grado capitán y teniente,

así como de los suboficiales que van desde el grado de cabo primero hasta el grado sargento mayor, quienes reciben su formación académica y militar, como también su capacitación para su respectivo ascenso al grado inmediatamente superior. Esta formación se enmarca en “los estudios que se adelantan, dentro del marco de la formación militar por competencias en la disciplina de las ciencias militares, así como la capacitación técnico-científica y especialista, se encuadran en el rango de la educación superior de la nación” (Ejército Nacional, 2016) conforme a la reglamentación que se disponga para el efecto. La Escuela cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) de suprema claridad que parte de la propia naturaleza de la Escuela, su contexto histórico y el de la nación. Además, las líneas académicas que orientan y encauzan con precisión el desarrollo educativo se trazan con base en los principios y valores democráticos en aras de obtener un selecto grupo de profesionales capacitados con una excelente formación por competencias al servicio de la nación y sus ciudadanos.

Siendo así, es importante considerar que los lineamientos institucionales inciden positivamente en la optimización de los procesos administrativos de la Escuela de Armas Combinadas, y por ende en la sociedad, ya que el fin último de todo programa educativo es formar personas íntegras, no solo en el ámbito profesional, sino también en los componentes ético y moral. Es decir, se busca que sean individuos comprometidos con la transformación de la comunidad en pro del bien común, sobre todo considerando que se trata de una organización pública, ya que su razón de ser está relacionada con el progreso social, económico y cultural de una sociedad. Al respecto cabe mencionar el interesante planteamiento formulado por Pedroza y Massé (2009), quienes consideran que la sociedad tiene un orden, pero que es vulnerable, sujeto a distintas variables con sus propias características, que surgen entre las interacciones del orden y desorden, del determinismo y el azar.

La estructura curricular de cualquier área de estudio es su columna vertebral, que integra los saberes, contenidos y procedimientos del programa. Por tal razón, una débil organización o modificación incide directamente en la formación integral del estudiante, así como en la consecución de los objetivos de estudio planteados y, a la postre, en el desempeño laboral. En parte, esto se debe a que la concepción antigua del currículo lo entendía solamente como la suma del contenido temático, los créditos y la malla curricular, cuando en realidad debe englobar también el contexto educativo en que se desenvuelve el estudiante, el marco socio-cultural y económico, y en este caso específico el ámbito militar.

Particularmente, en el contexto colombiano, la Escuela de Armas Combinadas está llamada a cumplir un importante papel en el aumento de la capacidad inno-

vativa de la institución, mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades en sus estudiantes, resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la generación de productos y procesos capaces de dar respuesta a las necesidades del Ejército. En concordancia con lo anterior, la Escuela de Armas Combinadas del Ejército desarrolla un intenso y sostenido proceso de gestión con el fin de motivar, captar, generar y darle visibilidad a las innovaciones que hacen los estudiantes, un equipo multidisciplinario de profesores y estudiantes, con el apoyo de personal administrativo y obrero. Este personal ha llevado a cabo diversas actividades con logros importantes en el desarrollo del potencial innovador, lo cual se evidencia en un contingente de estudiantes que han producido distintos proyectos innovadores que dan respuesta a problemas y necesidades institucionales.

Estos resultados constituyen un aporte que profundiza en la formación de la cultura de la innovación, al concebirla como una actividad que involucra —junto a la formación de talentos, las capacidades y los recursos disponibles— una manera particular de ver el mundo, sus representaciones, la identidad, las expectativas y los modos de trabajo. Por esta razón la educación de nuestra escuela debe dirigir esfuerzos deliberados y sistemáticos para que los estudiantes se formen dentro de una concepción de participación y protagonismo innovador en los contextos en los cuales deban desempeñarse como oficiales del Ejército Nacional.

Metodología

En este orden de ideas, los investigadores consideran que una perspectiva cualitativa es la más adecuada puesto que reconoce el valor del conocimiento como una construcción en la que media la experiencia de los sujetos que dan cuanta del mundo en el que vive. En este sentido, el acercamiento a la realidad se hace desde los preceptos de la hermenéutica, que ofrece a los investigadores profundidad de significados:

- Amplitud del enfoque.
- Riqueza interpretativa.
- Contextualiza el fenómeno.
- Puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después del proceso de recolección y análisis de datos.
- Los datos recolectados poseen credibilidad, confirmación y valoración.
- Permite descubrir, construir e interpretar una realidad (Álvarez, 2011).

Este proceso metodológico permite integrar las teorías y los ejes temáticos afines al saber específico del aprendizaje. Asimismo, esta perspectiva metodológica permite tener en cuenta la diversidad de opiniones y facilita el diseño de la investigación, al combinar la información teórica con la obtenida en campo. De esta manera es más sencillo interpretar y analizar los datos, al tiempo que se logra complementariedad en la información —es decir, que se corroborare mutuamente—, lo cual permite formular conclusiones veraces. Además, garantiza un alcance macro, ya que el resultado permite realizar propuestas que aporten grandes soluciones a la problemática (Salazar, 2011).

Experiencias investigativas en las aulas de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Como ha sido demostrado en el transcurso de los años, la Escuela de Armas Combinadas ha sido el centro de formación por el que pasan todos los oficiales y suboficiales del Ejército, en donde adquieren conocimientos relacionados con las competencias que necesitan para alcanzar el grado inmediatamente superior.

Es así como la Dirección de la Escuela y, de manera particular, el Departamento de Ciencia y Tecnología ha evaluado y sistematizado las experiencias de formación en cada uno de los cursos de ascenso y especializaciones. Los datos obtenidos de las evaluaciones de carácter cualitativo y cuantitativo han mostrado una mayor disposición e interés por parte de los estudiantes para abordar diferentes problemas.

A continuación se exponen brevemente dos trabajos de investigación que reúnen elementos de innovación y que pueden aportar a la fuerza.

Estudio de optimización de la movilidad y transporte de la aviación ejército

Este trabajo fue realizado en el Curso Comando de Aviación en el año 2009 por los estudiantes Yeinson Arley González Correa, Julián Andrés Quintero Pérez, Diego Bonilla Arias y Diego Peña Mosquera.

El proyecto está basado en un análisis estadístico sobre las experiencias personales en misiones de aviación y la normatividad para el transporte de personal y material en la aviación del Ejército. La investigación identificó las características de las misiones que no optimizan el uso de las aeronaves de la Aviación del Ejército y con base en estos resultados se hizo una propuesta simple y asequible de una app que puede identificar, coordinar, regular y establecer movimientos de pasajeros y

carga disponibles en futuros vuelos de la Aviación del Ejército, de manera que la misión principal o razón del vuelo permita llevar personal y material adicional sin afectar la misión. Esta iniciativa permite que los miembros de las FF. MM., las familias y los civiles al servicio del Ministerio de Defensa puedan ser transportados sin costo alguno, lo cual ayuda a la institución a ser más eficiente en la movilidad y el transporte de personal y carga operacional, como también a elevar el bienestar de personal que necesite el apoyo aéreo.

La investigación concluye que a partir de los problemas existentes en la fuerza, como la falta de coordinación, conocimiento y coordinación entre los responsables de planear y ejecutar vuelos en la aviación del Ejército y los demás miembros de la institución, las aeronaves deben ser utilizadas en pro de un mejor aprovechamiento, sea operacional o administrativo, como los movimientos de personal por término de vacaciones. El caso es que con la voluntad y la tecnología que nos permita direccionar este proceso podríamos incluso llegarlo a implementar en todas las aeronaves del Estado colombiano, de manera que se mitigarían riesgos de personal y bajarían gastos de funcionamiento y pasajes para personal militar y civil (figura 1).

Registro de acompañantes Registro Personal

Ingrese Su Información Personal

Ingrese los datos del acompañante número 1

Apellidos y nombres del acompañante:

Parentesco

edad

Cédula

contacto

Siguiete

Apellidos y Nombres (Completo)

Número de Cédula

Código Militar

Unidad Actual

Correo Institucional

Ingrese su número telefónico

Nombre de persona a llamar en caso de emergencia

Numero telefonico en caso de emergencia

Continuar

Figura 1. Producto de la app desarrollada.
Fuente: Original de los autores.

Implementación de tecnología en nano tubos de carbono en guantes de protección, aplicados para el desminado

Este proyecto (figura 2) fue realizado en el Comando C2019 por el CT. Carlos Franco Ocampo, el CT. Jeisson Gerenas Díaz, el CT. Marlon González Rodríguez y el CT. Oscar Gutiérrez Rodríguez.

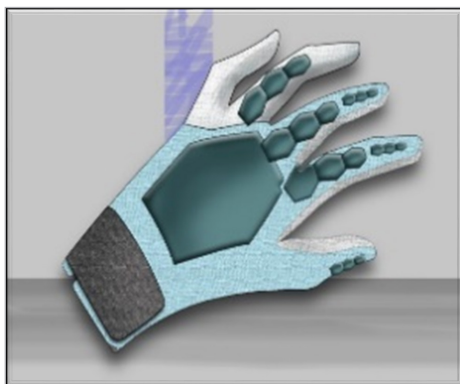


Figura 2. Diseño del guante con nano tubos.
Fuente: Original de los autores.

Según los últimos datos presentados por el programa Descontamina Colombia⁵ (Oficina del Alto Comisionado para la Paz), la mayoría de las víctimas de artefactos explosivos en los últimos años de conflicto armado en Colombia han sido los miembros de la Fuerza Pública y prevalece la afectación a los campesinos

Es así como este problema se ha convertido en uno de los más relevantes del país en cuanto a orden público. Anualmente, los artefactos explosivos matan o hieren a más de mil colombianos. Por ello, el Gobierno Nacional, en conjunto con la comunidad internacional, ha querido acabar con este tipo de armas aprobando leyes, procedimientos y procesos enmarcados en normas internacionales aplicables a la problemática de las minas.

El diseño metodológico de la investigación fue experimental, toda vez que se comprobó por medio de la experimentación la eficiencia de los componentes, las texturas y se validó las mezclas químicas que permitieran mejorar la resistencia de las fibras.

En cuanto a los antecedentes, el proyecto señala que el Ministerio de Defensa Nacional, con la creación de los Batallones de Desminado Humanitario, pretende

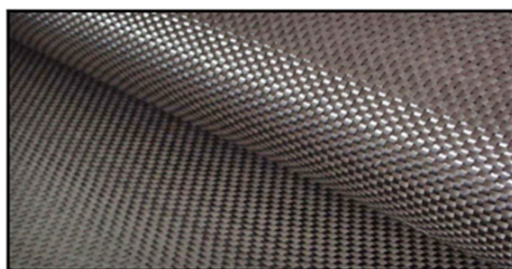
⁵ El último informe presentado por el programa Descontamina Colombia es del 31 de diciembre de 2019. <http://www.accioncontraminas.gov.co/estadisticas/Paginas/victimas-minas-antipersonal.aspx>

mitigar los efectos de los Artefactos Explosivos Improvisados (AEI) y las minas antipersonales con unidades de desminado destinadas a realizar procedimientos técnicos minuciosos que permiten su destrucción en los diferentes departamentos a lo largo y ancho del territorio nacional. Dicho proceso de desminado se realiza con tres técnicas: manual, canino y mecánico, y actualmente el desminador cuenta con elementos de protección en todo el cuerpo, excepto los brazos y manos. Esto hace reducir su eficiencia en el procedimiento, ya que está expuesto a cualquier tipo de lesiones que puedan ocasionarle la manipulación del terreno y/o los implementos necesarios para realizar el procedimiento.

Por este motivo, el objetivo del trabajo fue diseñar un prototipo de guante de protección personal que ofrezca mayor seguridad en los procedimientos de desminado manual en las unidades de Desminado Humanitario en Colombia. Específicamente, se pretende implementar esta tecnología en un guante con características técnicas para que proteja las manos hasta cierto grado de explosión de artefactos explosivos de bajo poder. De tal forma que con el uso de estos guantes de protección se pueda mitigar el riesgo de sufrir daños o afectaciones en cuanto a quemaduras y desmembramientos de las falanges. De esta forma, sería posible incrementar la efectividad en los procedimientos de desminado manual (figuras 3 a 7).



Figura 3. Proceso de sintetización.
Fuente: Original de los autores



Fibras de nanocarbón.



Resina de carbono

Figura 4. Materiales.

Fuente: Original de los autores.



Figura 5. Molde en fibra de carbono recubierto, resistente al calor para proteger las manos. Es esencial para evitar algún daño en la piel.

Fuente: Original de los autores.



Figura 6a. Exposición del material.
Fuente: Original de los autores.



Figura 6b. Exposición del material.
Fuente: Original de los autores.



Figura 7. Reacción ante un detonador.
Fuente: Original de los autores.



Figura 8. Resultado final después de las explosiones de temperatura y alzas de calor.
Fuente: Original de los autores.

Conclusiones

De acuerdo con la investigación, las partículas de nano carbono adheridas a la tela con la que se elaboró el guante para desminado aumentan la protección al fogaje de hasta 75°C que emana la explosión. Esto evita que la piel se afecte con quemaduras de hasta tercer grado y protege a la persona de posibles ataques de animales ponzoñosos, plantas con espinas, líquidos venenosos, desechos metálicos y esquivarlas de los restos explosivos de guerra.

Teniendo en cuenta las teorías relacionadas con las explosiones de los artefactos explosivos, los trajes antiminas que existen no protegen de desmembramiento de ninguna parte del cuerpo, pero sí de afectaciones directas relacionado con el riesgo de quemaduras y reducción de impacto directo a la piel de las esquivarlas o metralla.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (ESACE). Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con este capítulo.

Financiación

Los autores no declaran fuente de financiación para la realización de esta investigación.

Referencias

- Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa, guía didáctica. En M. Á. Arturo. Universidad Sur Colombiana, Neiva, p. 10.
- Barraza Macías, A. (2007). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.
- Blanco, R. & Mesina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Biernatt, M., Crandall, C., Young, L., Kobrynowicz, D. & Halpin, S. (1998). All that you can be: Stereotyping of self and others in a military context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 301-317.
- Ejército Nacional. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, D. C.: Ejército Nacional.
- Engelken, M. (2012) Introducción. En L. Merino Malillos (coord.), *Contextos y uso de la innovación social* (pp. 115-122). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.academia.edu/1895786/>
- García Silgo, A. (2013). Revisión de programas de resiliencia basados en la evidencia en los ejércitos. *Sanidad Militar*, (69), 182-194.
- Hanushek, E. (2019). The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. *J. Human Resources* (54), 857-899. doi:10.3368/jhr.54.4.0317.8619R1
- Holowka, D., Wolf, E., Marx, B., Foley, K., Kaloupek, D. & Keane, T. (2012). Associations among personality, combat exposure and wartime atrocities. *Psychology of Violence*, (2), 260-272.
- Jiang, Y., Sun, Y., Yang, Y., Tang, J., Wu, S., Miao, D. & Zhu, X. (2013). Gender differences in coping styles of chinese military officers undergoing intensive training. *Military Psychology*, (25), 124-135.
- Nuciar, M. (2006). Models and explanations for military organization: an updated reconsideration. En G. Caforio. (ed.), *Handbook of the sociology of the military* (pp. 61-87). Nueva York: Springer.
- Otzvik, K. & Rudmin, F. (2001). Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: two studies of prevalence, context, and cognition. *Military Psychology*, (13), 17-39.
- Pedroza Flores, R. & Massé Narváez, C. (2009). Educación y universidad desde la complejidad en la globalización. México: Casa del Libro.
- Rodríguez Jiménez, Y. J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en el currículo. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 4 (1), 25-32.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura/es: capitalisme cognitiu i cultura. *Temps d' Educació*, 34, 251-264.
- Salazar, G. L. (2011). La metodología de la investigación y sus enfoques. En G. S. Latorre. Cale: Norma.
- Soeters, J., Winslow, D. & Weibull, A. (2006). Military culture. En G. Caforio. (ed.), *Handbook of the sociology of the military* (pp. 237-255). Nueva York: Springer.
- Staal, M. & Stephenson, J. (2006). Operational Psychology: An emerging subdiscipline. *Military Psychology*, (18), 269-282.
- Williams, T. (2013). Operational psychology. En B. Moore & T. Barnett (ed), *Military psychologists desk reference* (pp. 62-66). Nueva York: Oxford University Press.

SEGUNDA PARTE

Evaluación y gestión educativa

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Gestión en la educación, perspectivas renovadoras¹

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.04>

| 4

Leidy Johana Cabrera Cabrera²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

María Antonieta Corcione Nieto³

Escuela de Aviación del Ejército Nacional

John Cristhian Fernández Lizarazo⁴

Universidad de La Salle

John Alexander León Torres⁵

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Resumen

Antecedentes: la gestión en la educación se ha reducido tradicionalmente a aspectos de tipo administrativo que responden a directrices establecidas institucionalmente y a tendencias neoliberales. Sin embargo, abordar la gestión en la educación de manera integral implica consi-

1 Capítulo de libro que parte de los resultados de los proyectos de investigación Geopolítica del Conocimiento sobre Conflicto y Paz en Colombia: Aportes, Debates y Tendencias, del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), registrado con el código COL0082556 de Minciencias, y del proyecto El Quehacer de las Mujeres en el Ejército Nacional de Colombia. Una aproximación desde las Experiencias Femeninas, del Grupo de Investigación en Aviación Militar, de la Escuela de Aviación del Ejército (Esave), registrado con el código COL0077618 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este trabajo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Magíster y especialista en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Trabajadora social de la Universidad de La Salle e investigadora del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la ESMIC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6398-6933>. Contacto: leidy.cabrera@esmic.edu.co

3 PhD en Antropología de la Universidad de los Andes y magíster en Biología Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora del Grupo de Investigación en Aviación Militar de la Escuela de Aviación del Ejército. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3509-5519>. Contacto: mariaforcionenieto@cedoc.edu.co

4 PhD y magíster en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Colombia y licenciado en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del programa de Ingeniería Agronómica de la Universidad de La Salle. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9015-7404>. Contacto: jhfernandez@lasalle.edu.co

5 Teniente Coronel del Ejército Nacional de Colombia. Inspector de Estudios de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército. Candidato a magister en educación de la Universidad Militar Nueva Granada. Especialización en seguridad y defensa nacionales de la Escuela Superior de Guerra “General Rafael Reyes Prieto”. Especialización en docencia Universitaria del Centro de Educación Militar. Profesional en ciencias militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Profesional en relaciones internacionales y estudios políticos de la Universidad Militar Nueva Granada. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6279-8351>. Contacto: johnleontorres@cedoc.edu.co

derar una perspectiva denominada renovadora, la cual se caracteriza por ubicar al ser humano en el centro de los procesos educativos y como actor determinante en su desarrollo. Objetivo: en este capítulo se muestran los aportes, para el avance hacia este tipo de gestión en la educación militar, propuestos por Benno Sander (1991) y Juan Casassus (2001), quienes se han enfocado en superar la visión instrumental de la gestión en el campo educativo. Materiales y métodos: se trata de un estudio documental que permite esbozar lineamientos importantes que pueden retomarse para la formación militar en su avance hacia una formación integral. Resultados: por medio de la generación de categorías deductivas (descentralización educativa, enfoque dialéctico y cultura institucional) se muestra que esta última orienta los procesos académicos, administrativos e institucionales que se configuran como ejes determinantes en el escenario de formación militar. Conclusiones: la perspectiva humanista y sus enfoques sociales, renovadores y críticos, permite una amplia reflexión sobre los retos que actualmente tiene la gestión en la educación militar, lo cual requiere de la generación de espacios de diálogo permanentes.

Palabras clave: administración; educación; enfoques; formación militar; gestión en la educación; pedagogía.

Introducción

Desde finales del siglo pasado, las políticas educativas en Colombia han adquirido un tenor neoliberalista. Según Estrada (2002), estas transformaciones en materia educativa estuvieron enmarcadas en dos dimensiones; la primera relacionada con una cultura y una pedagogía del (y para el) mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia; y la segunda relacionada con la eficiencia en términos de financiación, cobertura y calidad. Lo que sugiere, por una parte, una mejora en la gestión en la educación y, por la otra, el replanteamiento de la visión administrativa no humanista por cuenta de la naturaleza misma de la realidad de cada institución.

Como resultado, ambas dimensiones han configurado problemas concretos de la gestión educativa que se explicitan en aspectos como las diferentes comprensiones de los directivos docentes hacia la gestión en las instituciones educativas, ya sea por rechazos, desconocimiento, desinterés o desconexión con la labor educativa y pedagógica; la identificación de la gestión con funciones administrativas, normativas e instrumentalistas, que no son compatibles con la creatividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la separación de las concepciones, modelos, procesos pedagógicos y académicos de los de gestión educativa, que impiden que esta sea el apoyo real a la educación y la cultura institucional, expresada en efectos de burocratización, normatización, instrumentalización, y funciones de dirección y control,

aisladas de la participación, el trabajo académico y los proyectos investigativos; la centralización de la gestión educativa, entendida como administración y dirección, concentrada en los directivos, en resultados medibles y no en los colectivos, en la comunidad académica ni en los procesos educativos; la identificación de la gestión con orientaciones centralizadas desde las políticas educativas y organismos superiores, mas no en los proyectos internos y de las características de los contextos y culturas institucionales para desarrollar propuestas propias a los problemas de cada ambiente institucional.

Ante este panorama, se considera importante abordar el fundamento teórico-conceptual de la gestión en la educación desde una perspectiva humanista y sus enfoques sociales, renovadores y críticos. En este sentido, se revisaron algunas posturas sobre la forma como se entiende al ser humano en su relación con la gestión educativa, lo que permitió avanzar en un primer análisis que podrá retomarse en el proceso actual de consolidación educativa e investigativa en el escenario militar.

Pensar la educación científica y la cultura investigativa desde la gestión en las instituciones educativas como un continuo relacionado ha sido un tema poco desarrollado en escenarios investigativos. Por lo tanto, los postulados que se presentan en este capítulo parten de la construcción de una perspectiva que permite evitar las miradas reduccionistas y dicotómicas del ser humano para ubicarlo en el centro de la educación y de la gestión. Esta perspectiva ha tomado fuerza en los diversos ámbitos educativos de América Latina, por lo que requiere asumir sus desafíos desde las diversas áreas de formación. Siendo así, el análisis que se presenta a continuación constituye un aporte a la formación del profesional en ciencias militares de Colombia.

El profesional en ciencias militares de Colombia se configura como un profesional con competencias para desempeñarse como comandante de pelotón, hábil en el desarrollo de misiones tácticas terrestres e instructor de tropas. Además, participa en procesos educativos en las escuelas de capacitación y unidades de entrenamiento (ESMIC, 2019).

Este capítulo se basa en los resultados obtenidos en el trabajo de grado de maestría en docencia e investigación universitaria titulado Principales enfoques y tendencias sobre la gestión en la educación en docentes de educación media y básica que cursan estudios de maestría en docencia e investigación universitaria en la Universidad Sergio Arboleda (Cabrera, 2016). Ese documento tiene cuatro apartados de desarrollo conceptual que definen los elementos básicos para comprender la gestión en la educación, los cuales permitieron generar categorías integradoras sobre esta.

En la primera parte, se exponen las concepciones sobre enfoques y gestión educativa, así como algunos hitos históricos de la administración que han dado paso a diferentes conceptos y perspectivas propios de la disciplina. De estos aspectos se profundiza en aquellos que han aportado al desarrollo de la gestión y posteriormente a la gestión en la educación.

La segunda parte describe, desde los planeamientos de Omar Aktouf (2001), de la escuela de Montreal, y Le Mouel, de la escuela francesa, una perspectiva de la administración y la gestión a partir de un enfoque humanista de los estudios críticos de la gestión.

Posteriormente, se analizan los postulados sobre gestión en la educación de Benno Sander (1994) y Juan Casassus (1999). Estos autores han sido seleccionados por la coherencia en sus planteamientos y enfoques de tipo social-humanista y crítico. La propuesta de Sander y Casassus, por una parte, rechaza lo instrumental, el mecanicismo, la separación del conocimiento y de la naturaleza humana como elementos únicos y centrales en la gestión, y por otra parte, plantea un abordaje de la gestión en la educación no como administración, sino en su relación con la educación, la pedagogía y la cultura.

Finalmente se reconocen los enfoques renovadores de la gestión en la educación desde una perspectiva humanista, como elementos de reflexión y posteriores análisis frente a la formación de futuros militares, toda vez que la formación militar pasa por un proceso de consolidación permanente en el escenario académico, científico y práctico.

El desarrollo conceptual de este capítulo se basó en la propuesta metodológica y en algunos resultados del estudio que hizo el Grupo de Investigación en Autoevaluación Institucional de la Universidad Pedagógica (2014-2015) denominado “Enfoques y tendencias epistemológicas y teóricas de la Gestión en Educación en Colombia desde mediados de los años noventa hasta la actualidad”. De este estudio se retomaron dos de los autores determinantes para la gestión en la educación en Colombia (Benno Sander y Juan Casassus), los cuales mantienen una perspectiva humanista y renovadora en sus actuales debates sobre la gestión en la educación.

Enfoques y tendencias en la gestión educativa

Una de las premisas sobre el enfoque, enuncia que cuando este se universaliza y tiene seguidores puede llegar a constituirse en escuela (Alvarado, 1999). En esta frase se evidencia la fuerza que puede tener un enfoque en la construcción de

conocimiento, puesto que implica una forma de entender, analizar o estudiar algún fenómeno o hecho social.

Para Sander (1996a), los enfoques en la gestión educativa están basados en descubrir, dirigir, proyectar y comprender los puntos esenciales de un asunto o problema educativo para tratarlo acertadamente de una manera flexible, ya que se puede replantear para así dar origen a modelos y corrientes pedagógicas.

Históricamente, de acuerdo con Sander (1996b), han existido cinco enfoques analíticos que se han reflejado en la historia de la administración de la educación en América Latina: (1) enfoque jurídico, relacionado con una etapa normativa en la que prevalece el derecho administrativo romano y el pensamiento deductivo; (2) enfoque tecnocrático, que enfatiza en la adopción de perspectivas y soluciones organizacionales desde el pragmatismo instrumental; (3) enfoque conductista, en el que se rescata la dimensión humana de la administración y de la teoría de los sistemas como instrumento analítico para estudiar la situación y el funcionamiento de los sistemas educativos; (4) enfoque desarrollista, que se establece en la posguerra y presenta una perspectiva de la educación dedicada específicamente a la gestión de los programas de desarrollo para lograr sus objetivos económicos y sociales, y (5) enfoque sociológico, que presenta las contribuciones conceptuales y analíticas de las ciencias sociales aplicadas de los autores latinoamericanos de las últimas décadas.

Este esquema analítico sugiere que los enfoques del pensamiento administrativo en la educación latinoamericana resultaron de un proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción permanente a lo largo de la historia de las instituciones políticas y sociales. Esto implicó, además, un permanente desarrollo interdisciplinar de pensadores de diversas líneas de conocimiento que generaron interesantes construcciones a partir de una realidad social y política.

Con estos enfoques no se pretende unificar el concepto de gestión ni generalizarlo. Así, la definición de enfoque la referimos en este capítulo como el modo de integrar diversos factores sociales, políticos, económicos y culturales presentes en la dinámica de un contexto para estudiarlo y descubrir la mejor forma de abordar un fenómeno, para este caso la gestión en la educación. Cabe señalar que es un concepto flexible y dinámico que está en permanente construcción desde las mismas realidades y subjetividades.

Asimismo, Sander (2002) establece que la tendencia es una orientación de ideologías que se asume y que permite generar posturas diversas frente a un determinado asunto. Para el caso de la gestión en la educación se presentan nuevas tendencias basadas en la democracia y la calidad (Sander, 1996b). Por su parte, Botero (2009) explica cinco tendencias que se han presentado en la educación superior

del siglo XXI, en las cuales se le atribuye un escenario importante a la gestión en la educación para su revisión y estudio: (1) autonomía, que presupone actuar sobre asuntos prioritarios en el mejoramiento y transformación de los procesos educativos en las instituciones; (2) democracia, que asume que la ciencia no es patrimonio de una élite, ni de lo que se llamó la aristocracia de la inteligencia, sino de toda la sociedad, más aún de la humanidad; (3) calidad, que busca formar ciudadanos capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes entre ciencia, tecnología y los ámbitos social, económico, político y cultural, con el fin de que en el futuro, cualquiera que sea su esfera de actividad, cuenten con los instrumentos imprescindibles para participar en la toma de decisiones que contribuya a construir una sociedad democrática basada en el desarrollo científico y tecnológico; (4) formación integral, que se refiere a convertir las instituciones en generadoras de un clima que posibilite el ejercicio de valores en la cotidianidad, en las aulas, en los patios y en las instancias de decisión; (5) surgimiento de la universidad virtual, que requiere redefinir el concepto actual de universidad, explorar y construir un concepto de educación virtual, su significado y objetivos.

Como se denota, las tendencias sobre gestión en la educación muestran una evolución continua en la búsqueda de su comprensión. Por tal razón, representan un reto importante para este estudio, en la medida en que aportan elementos de mayor profundidad en el análisis de la gestión en la educación.

La administración, un paso necesario para hablar de gestión

Sin que el propósito de este capítulo sea profundizar en el desarrollo histórico de la administración, es importante comprender los hitos que la han consolidado como la conocemos actualmente, así como reconocer sus principales ejes de trabajo, los cuales están asociados a diferentes contextos y culturas en los que se ha desarrollado.

Las pautas en administración se dan con la división del trabajo. Ya para el período medieval, la organización feudal reafirma el concepto de autoridad y de equilibrio entre la autoridad central y la autonomía local; los mercaderes de Venecia (1418-1449), con sus propuestas de intercambios de productos, así como los escritores del siglo XVI Tomás Moro y Nicolás Maquiavelo, que expusieron importantes conceptos sobre el tema de administración, fueron un primer esbozo de los principales referentes en este campo (Monroy, 2002).

En siglo XIX, Weber (1947) consideró a la organización del trabajo como un fenómeno burocrático y también como un proceso racionalizador orientado a ajustar los fines con los medios. Por su parte, Follett (1965), propuso que las organizaciones funcionaran con el principio del poder “con” y no del poder “sobre”; así reconoció la naturaleza holística de la comunidad y desarrolló aún más la idea de relaciones recíprocas, lo cual permitiría el entendimiento de los aspectos dinámicos del individuo en su relación con otros. Follett (1965) también defendió el principio de integración y resaltó la importancia de “compartir el poder”. Esto implica que quienes conforman la organización deben integrarse mediante la conciliación y la adaptación más o menos racional, es decir, voluntaria (Follett, 1965).

Es a finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX cuando James Steuart, Adam Smith, Richard Arkwright y otros propusieron nuevos conceptos sobre la producción, la distribución, el comercio, la planificación y la administración, que se convirtieron en un marco de referencia para la propuesta de Taylor (2000), seguida por la de Fayol (2000) en la primera mitad del siglo XX (Monroy, 2002). Los principios de la administración científica que propusieron ambos autores introdujeron temas como la creación de incentivos para aumentar el logro y el resultado, los estándares, el control de tiempos y movimientos, la ingeniería de métodos, la selección científica de personal, la separación del trabajo intelectual y material, lo cual permitía proyectar a la organización de manera vertical para lograr administrarla y maximizar el trabajo. De este modo se abrió el camino para el estudio epistemológico y científico de lo que hoy se conoce como administración y que sigue siendo de gran relevancia cuando de eficacia y productividad se trata (Münch, 2007).

Asimismo, se encuentra la escuela humanística, cuyos mayores exponentes son Mayo, Lewin, Roethlisberger, Dickson, McGregor y Maslow. El principal postulado de la escuela humanista consiste en humanizar y democratizar la administración, liberarla de los conceptos rígidos y mecanicistas del enfoque clásico y adecuarla a los nuevos patrones de vida del pueblo norteamericano. En este sentido, la escuela humanista se convirtió en un movimiento típicamente norteamericano dirigido hacia la democratización de los conceptos administrativos y al desarrollo de las llamadas ciencias humanas, principalmente la psicología y la sociología, como también su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial.

Dentro de esta escuela se destacaron posteriormente algunos sociólogos, como es el caso de Fayol (2000), quien racionaliza la función del trabajo. Luego sobresale Mayo (2004) quien hace un análisis sobre los problemas humanos de la sociedad industrial. Este autor enfatizó su trabajo en las motivaciones económicas en el

proceso laboral, lo que originó la escuela de relaciones humanas y su énfasis en las personas. La propuesta de Mayo (2004), conocida como teoría organizacional humanista, distingue diversas nominaciones que responden a los múltiples subenfoques que se derivan de ella, entre ellos la teoría del comportamiento y la teoría del desarrollo organizacional. Estos enfoques contribuyeron posteriormente a que la corriente humanística evolucionara, de manera que sus postulados han sido determinantes en el éxito de cualquier organización productiva (Stein, 1999).

Es importante considerar que la escuela humanista de la administración se encontraba enmarcada por la depresión económica mundial y surgió en oposición a la escuela clásica, de manera que postuló nuevas competencias de los directivos acordes con la expansión y modernización de las organizaciones. Igualmente, Lewin (1951) tuvo gran impacto sobre la gestión moderna, sus postulados son ampliamente citados y sus alumnos fueron los principales promotores de la escuela de relaciones humanas, gestión de personal y psicología industrial. El ingenio innovador de este investigador en el campo experimental proporcionó un punto de vista científico, base para muchos de los conceptos actuales en la disciplina de la gestión (Wolf, 1973). Entre sus principales contribuciones a la teoría de la gestión se puede referenciar los conceptos de la teoría de campo; la investigación en acción, que hace referencia al servicio al cliente; el estudio de la dinámica de grupos y aspectos de sensibilidad de las técnicas de formación. A su vez centró su atención en el liderazgo autoritario y en especial en los estilos del liderazgo democrático, que son los que determinan el comportamiento del grupo y no las diferencias individuales. También hizo aportes a la teoría gerencial. Se considera precursor de la administración y del trabajo en equipo como condición primordial de la administración. También privilegió la importancia del trabajo y las relaciones interpersonales.

En la década de los años cincuenta, Haire, Maslow y Whyte realizaron diferentes aportes, entre los que se destacan los experimentos sobre la actitud de los empleados frente a sus labores; es decir, se enfocaron en la personalidad de los empleados y en la capacidad de liderazgo de cada uno según su rol u oficio en la empresa. Maslow propuso lo que aún se denomina “la pirámide de Maslow” o “jerarquía de las necesidades humanas”, que consta de cinco niveles y su idea principal es que las necesidades más altas ocupan la atención solo cuando se han satisfecho necesidades inferiores. Es decir que el empleado solo se preocupa de temas relacionados con la autorrealización si está seguro de que tiene un trabajo estable, comida asegurada y un entorno social que lo acepta (Boeree, 2003).

Por su parte, McGregor (1994), quien trató en sus estudios el lado humano de las organizaciones, introdujo la nueva tendencia en todo el campo de la admi-

nistración, en las nuevas áreas del comportamiento y el desarrollo organizacional, haciendo énfasis en el ser humano y el papel de las personas en la sociedad industrial. En 1960 presentó dos hipótesis sobre el comportamiento humano: la teoría X desde el punto de vista tradicional sobre la dirección y el control; y la teoría Y, como alternativa para integrar los objetivos individuales con los de la organización. Asimismo, manifestó preocupación trascendental por la dignidad, el valor y el desarrollo del individuo, y abordó la situación del conflicto entre las necesidades individuales, a través de relaciones interpersonales efectivas, entre superiores y subordinadas. De igual manera, postuló el concepto de influencia, basado no en la coerción sino en la apertura, en la confrontación y en el proceso de ventilar las diferencias.

McGregor (1994) concibió también que el desarrollo humano es autogenerado y que avanza en un ambiente de confianza, retroalimentación y relaciones humanas auténticas. Consideraba que las ciencias sociales podrían contribuir eficazmente al progreso de la administración al lado humano de la empresa.

De este modo, la evolución del sentido de lo humano aumenta y se hace evidente que la administración no concuerda exactamente con la realidad a la que pretende aplicarse, por lo que se empieza a entender que la empresa se ha tratado como un universo aislado del resto de la sociedad y entonces la sociología comienza a demostrar que los hombres parecen producir mejor si son felices (Aktouf, 2001).

El sentido de lo humano en la administración empieza a tener relevancia para su gestión, ya que el buen trato hacia los seres humanos que forman parte de las instituciones permite que su motivación para el trabajo sea consagrada a la labor y, en esta lógica, la forma de sentir del trabajador lo beneficia a sí mismo como la organización a la cual pertenece (Cruz, Aktouf y Carvajal, 2003).

El inicio en la gestión y su renovación

En este apartado se retomarán los debates teóricos y sus praxis actuales sobre la renovación de la administración hacia el enfoque humanista y de gestión, lo cual remite directamente a los postulados de la escuela francesa y la Escuela de Altos estudios en Administración (HEC) de Montreal, Canadá, en las que se destacan los trabajos realizados por sus principales representantes: Omar Aktouf, de la escuela de Montreal, y Le Mouel, de la escuela francesa. Estos trabajos se retoman por la consistencia de su desarrollo teórico, la actualidad de sus análisis y, sobre todo, la perspectiva de ser humano que elaboran con la rigurosidad necesaria y que toma mayor fuerza como parte de la gestión humana en América Latina y Colombia.

La propuesta de la escuela de Montreal, cuyos orígenes se remontan a la década de los años 60, implicó una apertura para entender la administración desde una perspectiva con rostro humano (Aktouf, 1989) y ubicada en el pensamiento administrativo renovador. Esta escuela contribuyó al debate acerca del futuro de las sociedades y la relación de los hombres consigo mismos y con su medio ambiente. Las posturas de esta escuela son asumidas de manera multidisciplinaria y su interés no es crear nuevas técnicas de gestión, sino darle un lugar a las ciencias de la vida. La perspectiva de las ciencias de la vida y la gestión es hoy en día reconocida como una disciplina científica en el campo del conocimiento administrativo, de modo que varios autores se refieren a ella como una apertura a repensar radicalmente la administración (Castro & Lauriol, 1989).

Entre los postulados de la escuela de Montreal, se destacan las conclusiones que se presentaron en el coloquio realizado en Canadá en septiembre de 1990, cuyo tema central fue “El individuo en la organización. Las dimensiones olvidadas”, las cuales están enmarcadas en la naturaleza genérica y singular del ser humano, su carácter activo y reflexivo, el uso de la palabra, la vida afectiva, la producción simbólica, la concepción espaciotemporal, la alteridad como proceso de construcción del individuo (Zapata, 1995; citado por López, 2007). Al respecto, Zapata (2005) plantea que el reconocimiento de estas dimensiones olvidadas del individuo en la organización, también llamadas las caras ocultas de la administración, da origen a una antropología de la organización, las cuales, según Jean-Chanlat (1982), se encuentran en cinco niveles estrechamente ligados: el individuo, la interacción, la organización, la sociedad y el mundo.

La propuesta de la escuela de Montreal, denominada gobierno de las personas, forma parte de las prácticas de gestión que permiten al dirigente comprender con precisión en cada situación las características específicas del contexto en el cual se encuentran los rasgos únicos de las personas con las cuales él debe entrar en relación.

Uno de los grandes representantes de la nueva visión renovadora de la administración y la gestión, que forma parte de la escuela de Montreal, es Omar Aktouf, quien ha formulado críticas importantes a la administración tradicional en su obra *La administración entre tradición y renovación*. En este trabajo el autor refuta lo que él denomina los abusos “de verdades” que pueden considerarse como sofismas que se han aceptado como verdades absolutas sin permitir cuestionamientos. Entre estas se encuentra la propiedad privada, considerada como un invento de Occidente sin ningún sustento histórico para derivar derechos en favor de los más ricos y en detrimento para la mayor parte de la población (Aktouf, 2001).

Aktouf (2001; citado por Monroy, 2002) considera que otro sofisma derivado del anterior son los “derechos naturales” de quien detenta el poder conferido por la propiedad privada, para decidir y hacerse obedecer, privilegio que eventualmente le permite “eliminar” a los más débiles en su paso hacia la consolidación absoluta.

Estas verdades presentadas como sofismas constituyen una visión de túnel para los profesionales, pues se asume una verdad y se desdibuja su contexto, su dinámica y los rostros humanos que la configuran. Desde esta perspectiva se entiende a la gestión exclusivamente como un proceso a través del cual se planifica, dirige, controla y evalúa los recursos humanos, materiales y financieros para la consecución de objetivos

Por su parte, Le Mouel (1992), de la escuela francesa, plantea una fuerte crítica a la eficacia. Afirma que todo tipo de organización asume la eficacia en el marco de un sistema social y de conocimiento, y argumenta que las organizaciones sociales la aterrizan, particularmente en la escuela, bajo el sofisma de que “lo eficaz es verdadero, lo verdadero es justo, luego, lo eficaz es justo” (Le Mouel, 1992). Esto lleva a pensar que la eficacia se justifica como una transición para alcanzar un objetivo final, en el cual se legitima la idea de dejar a un lado el desarrollo de los valores —que cada vez van perdiendo más fuerza—, cuando en realidad se podría recuperar su verdadero sentido.

Los aportes de estos dos postulados coinciden en señalar la importancia que tiene otorgar a la educación la tarea de generar procesos de formación en gestión y reconstruir su sentido y praxis para atribuirle un verdadero sentido renovador. Para esto es importante reconocer los estudios adelantados por Benno Sander (1998) con respecto a las gestiones educativas y su desarrollo en América Latina.

Sander (1994) plantea que la gestión educativa ha estado en estrecha relación con la pedagogía desde su desarrollo. Desde este planteamiento, el autor destaca cinco etapas que corresponden a los enfoques conceptuales y analíticos mencionados previamente y que se profundizan en este apartado por su pertinencia para lograr una mejor comprensión de la gestión en la educación. Estos son: enfoque jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista, sociológico y el enfoque cultural pluridimensional (tabla 1).

Tabla 1. Enfoques históricos de la gestión educativa en América Latina

Enfoque jurídico <i>(desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX)</i>	
Características generales	Desarrollo en la gestión educativa
• Normativo y vinculado a la tradición del derecho administrativo romano. • Influencia europea en la cultura y la educación latinoamericana. • Preferencia por el pensamiento deductivo. • Pocos desarrollos teóricos y escasa sistematización del conocimiento en la administración. • El cristianismo apoya la fuerza normativa y la lógica deductiva. • En las primeras décadas del siglo XX se consolidaron las perspectivas tecno-burocráticas de la escuela clásica de administración.	El positivismo se manifestó en la gestión educativa de Latinoamérica a través de la adopción de las perspectivas conductistas y funcionalistas de administración.
Enfoque tecnocrático <i>(primeras décadas del siglo XX)</i>	
• La administración se inspiró en los principios de la escuela clásica de administración con sus movimientos científico, burocrático y general. • Desarrolla la tecnocracia como sistema de organización. • Preocupación por la adopción de soluciones racionales para resolver problemas organizacionales y administrativos. • Las consideraciones políticas, los aspectos humanos y los valores éticos generalmente ocupaban un lugar secundario. • Los principales autores fueron: Fayol en Francia; Taylor y sus seguidores en los Estados Unidos, y Weber en la fase reformista y de las etapas posteriores. • Se asume un <i>modelo máquina</i> preocupado con la economía, la productividad y la eficiencia. • Reducida atención a la influencia de los factores económicos, políticos y culturales en la vida de las organizaciones.	• Enfatiza la adopción de perspectivas y soluciones organizacionales desde el pragmatismo instrumental. • Plantea que la pedagogía debía ofrecer soluciones técnicas para resolver racionalmente los problemas reales que afrontaba la gestión educativa. Sin embargo, la fuerza de la tradición del derecho administrativo romano continuó vigente en América Latina. • En los años treinta se dio los primeros intentos de sistematización de las teorías organizacionales y administrativas de educación y los primeros ensayos de gestión educativa en América Latina.
Enfoque conductista <i>(a partir de la década de los años cuarenta)</i>	
• Rescata la dimensión humana de la administración. • Surge el movimiento psicosociológico de las relaciones humanas. • Toma importancia el trabajo sobre el proceso de toma de decisiones y la conducta organizacional y administrativa.	• La dimensión subjetiva de la conducta humana está presente en la gestión educativa desde hace dos siglos, debido a la vinculación de la psicología con la pedagogía en los estudios de educación.

Continúa tabla...

Enfoque conductista (*a partir de la década de los años cuarenta*)

- La intersección teórica entre la psicología y la sociología dio origen, posteriormente, a la psicología social de la educación, que alimentó los estudios de gestión educativa por más de medio siglo.
- En la crisis mundial de la educación, se popularizó la utilización de la teoría de los sistemas como instrumento analítico para estudiar la situación y el funcionamiento de los sistemas educativos.
- Surge la perspectiva fenomenológica que concibe la gestión educativa como acto pedagógico en vez de definirla como acto empresarial o práctica comercial, pero no ha tenido la suficiente fuerza en América Latina.

Enfoque desarrollista (*posguerra*)

- De naturaleza modernizadora.
- Es el resultado de un conjunto de factores: la exposición internacional de los investigadores y ejecutivos norteamericanos durante la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de organizar y administrar los servicios de asistencia técnica y ayuda financiera en la etapa de la posguerra.
- Proponen la adopción de una perspectiva de administración dedicada específicamente a la gestión de los programas de desarrollo para lograr sus objetivos económicos y sociales.
- Unesco, la OEA y la Cepal, consagran, en el ámbito político, el papel de la educación como factor de desarrollo económico, como instrumento de progreso técnico y como medio de selección y ascenso social.
- Encuentran en la tecnología el nuevo instrumento modernizador de la educación y la sociedad para América Latina.
- En la década de los años setenta la inversión en la educación latinoamericana no pagó los dividendos esperados en términos de crecimiento económico y progreso tecnológico, incluso en el desarrollo humano, calidad de vida y de equidad social. El optimismo pedagógico de las décadas anteriores entró en crisis.
- Se fortalece “la educación para el crecimiento económico”.
- El sistema educativo deja de ser concebido como palanca y motor de cambio, y el optimismo pedagógico que concebía a la educación y al maestro como fuentes de progreso se ha transformado en pesimismo y desilusión.
- Se imponía así la necesidad de reevaluar el papel y la relevancia de la educación y la gestión educativa en América Latina.
- Las evaluaciones críticas revelaron que, entre otras conclusiones, el valor económico es una dimensión importante pero no suficiente de la gestión educativa.

Enfoque sociológico (*años 80 - actualidad*)

- Presenta las contribuciones conceptuales y analíticas de las ciencias sociales aplicadas de los autores latinoamericanos de las últimas décadas
 - Mantiene preocupación por la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.
 - La gestión educativa desempeña una función esencialmente política, sociológica y antropológica
 - Creación de asociaciones profesionales y académicas en distintos países de América Latina y del Caribe.
-

Continúa tabla...

Enfoque sociológico (*años 80 - actualidad*)

- El protagonista más influyente del pensamiento crítico latinoamericano de la época fue Freire.
- La teoría de la dependencia representa una contribución históricamente importante (Berger).
- Los nuevos pensadores enfrentan el desafío de concebir perspectivas de administración basadas en los valores culturales y políticos de la sociedad latinoamericana y de sus instituciones sociales.
- Es necesario el estudio de carácter interdisciplinario en la administración de la educación.
- Desarrollo de cursos de posgrado en educación, particularmente en el campo del planeamiento y la gestión educativa, como resultado de esfuerzos nacionales y de la cooperación técnica internacional

Fuente: Original de los autores con base en Sander (1996b).

La perspectiva histórica de la gestión que presenta Sander destaca los avances para el enriquecimiento epistemológico de la gestión y los enfoques desde los cuales se puede abordar. Sin embargo, a pesar de que se avanza desde un enfoque sociológico de comprensión de la gestión, en muchos contextos organizativos, empresariales y educativos prima la gestión con enfoque jurídico y tecnocrático, la cual desdibuja las perspectivas humanistas como camino para la renovación.

En Colombia hay avances importantes por parte de algunas instituciones de educación superior (IES) como la Universidad del Valle, la Universidad Eafit y la Universidad Pedagógica Nacional, y sus grupos de investigación sobre el tema, que le apuestan a desarrollar líneas de trabajo curriculares en las que se aborda la gestión desde el enfoque humanista. Esto ha tomado fuerza y requiere continuidad en la generación de líneas de comprensión, espacios de debate y formación crítica en la administración, educación y pedagogía, incluso con la participación de otras disciplinas que concuerdan con los principios aquí planteados.

Perspectiva renovadora de la gestión en la educación

Para abordar la perspectiva renovadora de la gestión educativa, en este apartado se retoman los planteamientos de Sander y Casassus. Estos autores desarrollaron sus principales postulados desde una perspectiva humanista de la gestión en la educación y ambos hacen un llamado importante para comprender que la institución educativa, al ser un sistema abierto en el que intervienen diversos actores,

debe estar dispuesta a la transformación de perspectivas y enfoques que se han utilizado y de los cuales es necesario aprender y avanzar.

Para este estudio, los planteamientos de estos autores se presentan a través de una matriz que permite identificar los elementos centrales de sus postulados. Asimismo, se analiza la relación y diferencias entre cada uno.

Benno Sander exige un enfoque interdisciplinario para explicar los dominios de las influencias económicas, políticas, culturales y pedagógicas en la organización y administración, por ello le apunta a estrategias que combinen calidad, política, excelencia académica, eficiencia organizativa y democratización de la educación.

El autor expresa que en la gestión educativa es indispensable que confluyan aspectos como democracia, participación, así como otros relacionados con la calidad de la educación, lo cual permite una construcción integradora y colectiva de la gestión. Asimismo, establece la necesidad de racionalidad y pertinencia en el proceso administrativo y pedagógico. Adicionalmente, plantea que en la administración de los servicios sociales, como los de educación, la permanente participación de los ciudadanos es el requisito indispensable para lograr elevados niveles de calidad con equidad (Sander, 1994).

Los principales postulados de este autor se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Principales postulados de Benno Sander

Obras de referencia:	
• <i>Educación, administración y calidad de vida</i> (1990) • <i>Gestión educativa y calidad de vida</i> (1994) • <i>Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad</i> (1996b)	
Enfoque	<i>Interdisciplinario y multidimensional:</i> permite explicar los dominios de las influencias económicas, políticas, culturales y pedagógicas en la organización y administración de la educación en el hemisferio occidental.
Definición de gestión educativa	• “La gestión en la educación no es una mera adaptación y apropiación de la administración a los procesos educativos, sino es un ámbito más de la educación en relación con la pedagogía y otras ciencias que allí intervienen, por lo que posee su propio cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos históricamente construidos, en relación con la política y los sistemas educativos que de ella se derivan, así como de los desarrollos sociales y culturales” (Sander, 1990). • “La escuela, al igual que la comunidad local, se deben autogobernar, conquistando mayores niveles de autonomía y descentralización administrativa” (Sander, 1996b). • “Organizar las instituciones educativas y sus procesos administrativos y pedagógicos con racionalidad y pertinencia” (Sander, 1996b).

Continúa tabla...

Obras de referencia:

- *Educación, administración y calidad de vida* (1990)
 - *Gestión educativa y calidad de vida* (1994)
 - *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad* (1996b)
-

Definición de gestión educativa

- “Es vista como un derecho y un deber de los integrantes de una comunidad democrática” (Sander, 1994).
- “Implica la deconstrucción y la reconstrucción de los conocimientos pedagógicos y administrativos” (Sander, 1996b).
- “Reconoce la necesidad de analizar y explicar los actos administrativos que ocurren en la escuela, la universidad y el sistema educativo como un todo, a la luz del concepto de calidad de vida humana” (Sander, 1994).
- “Estrategias en las que se combinan calidad, política, excelencia académica, eficiencia organizativa y democratización de la educación” (Sander, 1994).

Postulados que aporta a la comprensión de la gestión educativa

- “Construir una *perspectiva democrática de gestión educativa* como proceso de participación colectiva a la luz del concepto de calidad de vida” (énfasis agregado) (Sander, 1994).
- “*Participación*, concebida como derecho y deber de todos los ciudadanos que integran una sociedad democrática” (Sander, 1994).
- “[La] *sociedad libre y equitativa* basada en la calidad de vida humana implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social” (Sander, 1994).

Principales críticas a la gestión

- “En el campo de la sociología organizacional y la gestión educativa de las últimas décadas ha habido mayor preocupación por la denuncia y la crítica de la situación social y educativa, que por la definición de posibilidades concretas de acción humana para elevar el nivel de calidad de vida y de educación” (Sander, 1994).
- “Todavía no se ha consolidado una perspectiva comprensiva que sirva de guía para la investigación y la práctica de la gestión educativa” (Sander, 1994).
- “Los principios normativos y universales de los paradigmas tradicionales de administración deben dar lugar a la adaptabilidad y la flexibilidad en función de características concretas” (Sander, 1996b).

Retos para la gestión en la educación

- “Desconstrucción y la reconstrucción de los conocimientos pedagógicos y administrativos acumulados en el curso de la historia de la educación latinoamericana. En realidad, los modelos históricos de gestión escolar y universitaria” (1996b).
 - “Es necesario defender la tesis de la especificidad de la administración de la educación como campo teórico y praxiológico. De no ser así, corremos el riesgo de descaracterizar la misión de la educación y el objetivo primordial de la escuela y de la universidad en la sociedad moderna” (Sander, 1996b).
 - “La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación ciudadana” (Sander, 1996b).
 - “Una administración de la educación innovadora. Una administración construida y ejercida colectivamente. Una administración capaz de promover una educación con identidad. Una educación con equidad. Una educación de calidad para todos” (Sander, 1996b).
-

Fuente: Original de los autores con base en Sander (1990, 1994, 1996b).

Por su parte, el enfoque de Juan Casassus sobre las emociones es utilizado en el campo de la salud, la educación, la gestión y la terapia. En relación con esto último, fundó el Espacio Índigo, un centro cultural para el desarrollo del cuerpo, la mente y el espíritu. Es especialista regional en políticas, planificación y gestión educativas de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco) (Ebiblioteca, 2013).

Este investigador hace énfasis en que el desarrollo de la gestión debe estar centrado en la interacción de las personas, por eso el ser humano es el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones.

Casassus (2000) asegura que la gestión en la educación inicia con los procesos de descentralización, en los cuales la actividad de gestión transita de la gestión del sistema en su conjunto, a la gestión de un sistema que está compuesto por distintas entidades y niveles de competencia de gestión.

Los principales planteamientos del autor se destacan en la tabla 3.

Tabla 3. Gestión en la educación de acuerdo con Juan Casassus

Obras de referencia:	
• <i>Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)</i> (Cassaus, 2000). • <i>Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos</i> (Cassaus, 1999).	
Enfoque	<i>Crítico:</i> implica la relación entre gestión, educación y pedagogía y la necesidad de pensar de una manera nueva la posibilidad de organizar las escuelas y el sistema educativo desde el aprendizaje continuo, la generación de valores e interacciones que convergen en el desarrollo educativo
Definición de gestión educativa	• “La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación” (Cassaus, 2000). • “La gestión educativa es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática” (Cassaus, 2000). • “El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar” (Cassaus, 2000). • “La gestión es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Cassaus, 1999). • “En las distintas visiones de la gestión, está el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales. Estos temas mantienen directa relación con el desarrollo educativo” (Cassaus, 2000).

Continúa tabla...

Obras de referencia:

- *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)* (Cassaus, 2000).
- *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos* (Cassaus, 1999).

Definición de gestión educativa

- La gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide del sistema (el ministerio central) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema (Cassaus, 2000).
- Desde el punto de vista organizacional, entonces la gestión se torna en el proceso de responder a las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso con elementos tales como el compromiso y la satisfacción en el trabajo (Cassaus, 2000).

Postulados que aporta a la comprensión de la gestión educativa

- La tradición de la gestión de la educación se inicia con los procesos de *descentralización* (Cassaus, 2000).
- Si la gestión tiende a definirse en relación con entidades administrativas, en la práctica es una actividad de *relaciones entre sujetos* (Cassaus, 2000).
- “Otro enfoque, es el lingüístico, el cual, focalizado en la comunicación, concibe que las personas se movilizan mediante compromisos adquiridos en la conversación. Así, la gestión es ‘la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción’ (Cassaus, 2000).
- “En la práctica, la perspectiva de *gestión de calidad total* en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso” (Cassaus, 2000).
- En el transcurso de esta trayectoria de concreción y flexibilización, se producen *dos visiones que constituyen representaciones del contexto tanto interno como externo*, en el cual operan las organizaciones. Estas dos reconstrucciones se presentan en el siguiente cuadro y las caracterizamos como visión de tipo A y visión de tipo B” (Cassaus, 2000):
 - “El situarse en el *tipo A* implica usar ciertas técnicas de gestión que le sean afines, y no otras técnicas que no lo sean. Por ejemplo, el perfil real (no necesariamente el explicitado) que emerge de la política educativa, caracteriza la ‘normalidad’ en un país. Este perfil es un resultado de carácter homogéneo. Para ello es necesario utilizar técnicas de gestión que se focalicen en los resultados, la discreción de sus indicadores, su medición y su referencia a estándares”.
 - “Situarse en el modelo de *tipo B*, supone la aplicación de otras técnicas en las cuales se privilegia la diversidad, y se focaliza en los procesos y la calidad de las interacciones”.

Obras de referencia:

- *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)* (Cassaus, 2000).
- *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos* (Cassaus, 1999).

Principales críticas a la gestión

El Autor plantea los siguientes problemas de la gestión educativa en América Latina:

- La ausencia de la dimensión “educación” en la gestión educativa (Cassaus, 2000): en la formalización de la disciplina, la dimensión propia de la educación está ausente.
- En la última década, los conceptos que dominan la reflexión de la política educativa tienen su raíz en la economía. Conceptos tales como la eficiencia, la eficacia, la evaluación, productividad, competitividad, incentivos han copado la literatura y el discurso de la política educativa (Cassaus, 2000).
- Tensión entre paradigmas concurrentes (Cassaus, 2000). En este paradigma, lo importante es determinar con precisión el “producto” de la educación o rendimiento del sistema, para así poder medirlo, determinar el ámbito y niveles de “calidad”, referirlo a “estándares” y a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia).
- Divergencia de los objetivos de la gestión desde la perspectiva de la escala (Cassaus, 2000) en el que los intereses y objetivos de los niveles macro y los de los niveles micro son divergentes, o dicho en lenguaje de gestión, presentan problemas de alineamiento.
- Desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa. En la cultura de la tradición pedagógica no ha habido lugar para el desarrollo de competencias de gestión (Cassaus, 2000).
- Ausencia de investigación adecuada. En particular la investigación sobre los modelos de gestión educativa (Cassaus, 2000).
- Tensión que emerge de entre la visión autoritaria y la visión democrática de la gestión. La gestión autoritaria está asociada a la gestión por resultados, mientras que la democrática se asocia a la gestión de los recursos humanos (Cassaus, 2000).

Retos para la gestión en la educación

- Es necesario repensar la gestión educativa para que en ella la gestión no se limite a la administración de los recursos, sino que abarque también el liderazgo pedagógico (Cassaus, 2000).

Es necesario profundizar el debate teórico. Se requiere mejorar el conocimiento de las teorías, debatirlas y desarrollarlas (Cassaus, 2000).

- Nos encontramos en una situación en la cual existe evidencia generada en la región según la cual se debería cuestionar con más fuerza la predominancia del paradigma de tipo A (Cassaus, 2000).

Fuente: Original de los autores con base en Cassaus (2000).

Los planteamientos de estos autores han desarrollado una perspectiva renovadora de la gestión en la educación que ha tomado fuerza en los actuales debates sobre el tema en Colombia y Latinoamérica. Si bien cada uno elabora conceptos

sobre la gestión en la educación, aún no se tiene un concepto concluyente, no porque no se pueda generar, sino por la dimensión compleja que representa esta nueva gestión. La condición humana es sin duda un entramado de dimensiones que aún se está explorando para comprender conductas, sistemas de valores, estrategias de interacción, entre otros aspectos que configuran el desarrollo y la evolución del ser humano.

Sin duda es un camino que está iniciando, pero realmente es necesario para abordar aspectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida desde la educación para la sociedad. La herramienta y el medio es la educación, así que desde los postulados y principios mencionados por estos autores vale la pena generar redes de conocimiento para estudiar las nuevas dimensiones de la gestión en la educación y nuevas líneas de investigación para su enriquecimiento. Por esto es necesario construir un desarrollo teórico desde la investigación y, en particular, aquella que busque en los educadores los aspectos necesarios para ello.

Construcción pedagógica de la gestión, categorías de comprensión

Finalmente, y con la intención de contribuir en la comprensión de la gestión en la educación, en este apartado se presentan esquemas de relaciones entre categorías emergentes por cada autor y desde la perspectiva humanista y sus enfoques sociales, renovadores y críticos de la administración y la gestión. De igual manera, con base en el análisis general de las relaciones entre las categorías emergentes de cada autor, se definieron categorías deductivas que se constituyen como nuevas categorías de comprensión de la gestión en la educación. Los esquemas se realizaron con base en un análisis de contenido utilizando el software de datos cualitativos Atlas Ti 6.0.

En primer lugar, en el análisis sobre los postulados de Sander se destaca la categoría de descentralización educativa como un reto de las instituciones para garantizar los espacios de participación y la configuración de nuevos escenarios de toma de decisiones en los que pueden intervenir diferentes actores. Al respecto, el autor señala que “la escuela, al igual que la comunidad local, se deben autogobernar, conquistando mayores niveles de autonomía y descentralización” (Sander, 1996b). Incluso esta categoría es vista como un elemento importante que contribuye a mejorar la calidad de vida y el compromiso social, el cual establece en la gestión la posibilidad de darle el sentido transformador a la educación, pues posibi-

lita cambios sociales para el desarrollo desde el reconocimiento de aspectos internos y externos de la formación (figura 1).

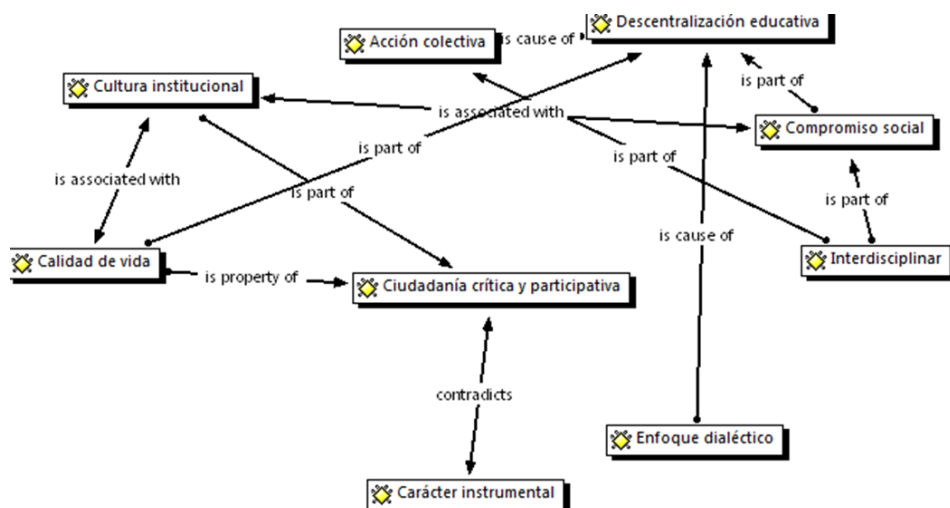


Figura 1. Postulados de Benno Sander.

Fuente: Original de los autores.

En segundo lugar, de acuerdo con las relaciones que se establecieron para los postulados desarrollados por Casassus, se puede identificar como principal categoría el enfoque dialéctico, el cual asume que la praxis entre el sujeto y la realidad es esencial para el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el autor señala que “la gestión es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (Casassus, 2000, p. 67). Esta categoría presenta más de dos relaciones con las demás categorías emergentes porque se asume como una causa del desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa. Es decir, el proceso dialéctico solo puede ser asumido cuando tiene lugar un reconocimiento de los sujetos y su contexto con las dinámicas que surgen en este: “[Se] requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso” (Casassus, 2000, p. 32).

Adicionalmente, esta categoría está asociada con la cultura institucional y con la descentralización de la educación. Así, desde esta perspectiva se muestra la necesidad de incluir en la cultura institucional (entendida como todos los procesos administrativos y pedagógicos que intervienen en el contexto educativo) el sustento teórico y empírico que contribuye a la descentralización de la educación.

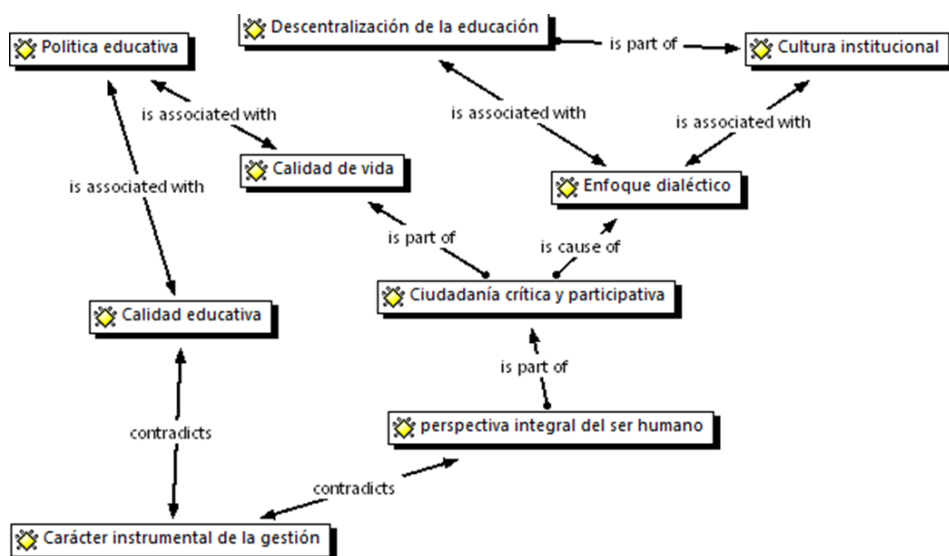


Figura 2. Postulados de Juan Casassus.

Fuente: Original de los autores.

Reflexiones para el contexto de formación militar

El proceso de formación militar está llamado a desarrollar nuevas formas de comprensión y análisis de los fenómenos sociales externos y de las dinámicas internas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la perspectiva humanista de la gestión en la educación, de orden práctico, académico e investigativo, puede ser abordada de manera determinante en el contexto militar para avanzar en la consolidación de la formación integral que se proponen.

La formación integral que se aborda en el escenario militar puede ser asumida desde diferentes enfoques adaptados al contexto de cada país. Sin embargo, las perspectivas renovadoras sobre gestión en la educación toman un especial valor en la formación militar, toda vez que están en sintonía con las competencias profesionales que los centros de enseñanza militar buscan desarrollar en sus estudiantes para cumplir con las funciones y su campo ocupacional (Gutiérrez-Alban, Teneda & Narváez, 2019).

Estas competencias profesionales se pueden identificar en diferentes líneas de acción, por ejemplo, aplicar los principios básicos de la pedagogía y la didáctica para desempeñarse como educador e instructor de la fracción a su cargo utilizando, cuando corresponda, herramientas de simulación, técnicas y procedimientos de empleo correspondientes (Riera, 2018).

En este sentido, el componente que se acerca de manera más clara al escenario militar puede estar enfocado en la cultura institucional, que busca generar procesos académicos, administrativos e institucionales que se configuran como dinámicas e interacciones internas (entre miembros que constituyen el escenario de formación) y externas (con los entes que regulan las políticas educativas). La cultura institucional presenta un fuerte componente desde la política educativa, la cual afecta a los centros de formación porque pareciera muy rígida y los reta a posicionarse en espacios de encuentro y diálogo.

El llamado es entonces a analizar los lineamientos que plantean Benno Sander (1990, 1994, 1996b) y Juan Casassus (1999, 2000) a la luz de las dinámicas de formación militar, pues son principios que aportan en términos de mejoramiento de los procesos educativos, en la medida en que se plantea un abordaje de la gestión en la educación no como administración, sino en su relación con la educación, la pedagogía y la cultura. Esta perspectiva pone en el centro de la formación a los sujetos, que para este caso serían los militares, pues quiénes mejor que ellos para valorarlos.

La gestión educativa desde una perspectiva humanista busca ubicar al ser humano en el centro de los procesos que se abordan en las instituciones educativas. En este sentido, la formación militar tiene el importante reto de avanzar en la comprensión de este tema, pues trascender las visiones reduccionistas representa un avance importante para su proceso de transformación, de manera que le permita pasar de lo tradicional hacia lo renovador, respetando los ejes que fundamental y son esencia para los profesionales militares, pero reconociendo el carácter dinámico de la educación.

De acuerdo con las relaciones establecidas entre los autores seleccionados (Sander y Casassus) y sus principales postulados sobre la gestión en la educación, se identificaron cuatro categorías deductivas que permitieron tener una mayor comprensión teórica de la gestión en la educación. Desde esta perspectiva, la cultura institucional se comprende como el desarrollo de los procesos académicos, administrativos e institucionales que se configuran como dinámicas e interacciones internas (entre miembros que constituyen el escenario de formación) y externas (con los entes que regulan las políticas educativas).

Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias al financiamiento de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” y la Escuela de Aviación del Ejército Nacional. Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Referencias

- Aktouf, O. (1989). *Le managment entre tradition et renouvellement*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Aktouf, O. (2001). *La administración: entre tradición y renovación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Alvarado, O. (1999). *Gestión educativa: enfoques y procesos* (1.a ed.). Lima: Fondo de Desarrollo Editorial Universidad de Lima.
- Benno, S. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana.
- Boeree, G. (2003). *Teorías de la personalidad de Abraham Maslow* [información en página web]. Recuperado de <http://webpace.ship.edu/cgboer/maslowesp.html>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4922100>
- Cabrera, L. (2016). *Principales enfoques y tendencias sobre la gestión en la educación en docentes de educación media y básica que cursan estudios de maestría, docencia e investigación universitaria en la Universidad Sergio Arboleda* (Tesis de maestría Meritoria). Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- Casassus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. En Unesco Orealc, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (boletín 22) (pp. 7-16). Santiago de Chile: Unesco Orealc.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales de la gestión educativa. En Autor, *La gestión: en busca del sujeto*. Documento presentado en el Seminario Internacional sobre Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa, Santiago de Chile, 1997.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: Unesco.
- Castro, J. L. & Lauriol, J. (1989). *L'excellece: du neuf et du vieux*. *Gestion. Revue Internationale de Gestion*, 14 (4), 31-37.
- Chanlat, A. (1982). *La complémentarité dans la connaissance et l'action*. Montreal: HEC, sans publier.
- Cruz, F., Aktouf, O. & Carvajal, R. (2003). *El lado inhumano de las organizaciones*. Cali: Universidad del Valle.
- Ebiblioteca. (2013). Casassus Juan - Camino a la oscuridad [reseña del libro Camino a la Oscuridad, de J. Casassus] [información en página web]. Recuperado de <https://ebiblioteca.org/?/ver/89723>
- Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" [ESMIC]. (2019). *Perfil profesional del profesional en Ciencias Militares*. Recuperado de https://www.esmic.edu.co/oferta_academica/pregrados/facultad_ciencias_militares
- Estrada, J. (2002). Configuraciones de política educativa neoliberal. En *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Fayol, H. (2000). *Administración industrial y general*. México: Herrero Hermanos.
- Follet, M. P. (1965). *Administración dinámica: colección de papeles de Mary Parker Follet*. México: Herrero Hermanos.
- Gutiérrez-Alban, A., Teneda Garcés, V. O. & Narváez Ríos, M. M. (2019). La formación militar desde el enfoque por competencias: caso tecnología superior en ciencias militares. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*, 4 (8), 107-114.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in Social Science: Selected theoretical papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Le Mouél, J. (1992). *Crítica de la eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- López, L. G. (2007). Humanismo y gestión humana: una perspectiva de interpretación para el trabajo social aplicado al campo laboral. *Rev. Eleuthera*, (1), 42-63. Recuperado de http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1_4.pdf
- Mayo, E. (2004). *The human problems of an industrial civilization*. Londres: Routledge.
- McGregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Monroy, S. (2002). *Los principios de Taylor y su aporte a la administración empresarial [Informe académico para la cátedra de Gestión]*. Maestría en Administración, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Münch Galindo, L. (2007). *Administración, escuelas, proceso administrativo, áreas funcionales y desarrollo emprendedor*. México: Prentice Hall.
- Riera, D. (2018). *La cooperación en materia de Defensa en cuanto a la formación de oficiales de las Fuerzas Armadas de Argentina y Brasil (2008-2014) (Tesis de maestría)*. Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida: caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Santillana.
- Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 118 (2), 237-264.
- Sander, B. (1996a). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.
- Sander, B. (1996b). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 40 (123-125), 29-40.
- Sander, B. (2002). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad [documento en página web]. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/8e5a/9d7f1fe8f2f67d0e77726c-9d81a7bb2eb241.pdf?_ga=2.81990230.1519126882.1585853866-520944169.1585853866.
- Stein, G. (1999). Peter F. Druker, Frederick W. Taylor y Mary Parker Follet: tres visiones complementarias del management. *Empresa y Humanismo*, 1 (2), 367-379.
- Taylor, F. W. (2000). *Principles of scientific management*. Nueva York: Harper and Row Publishers.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Nueva York: The Free Press.
- Wolf, W. (1973). The impact of Kurt Lewin on management thought. *Academy of Management*, (1), 322-325. <https://journals.aom.org/doi/pdf/10.5465/ambpp.1973.4981412>
- Zapata, A. (1995). La escuela de Montreal sobre humanismo y gestión. *Cuaderno de Administración*, (20), 3-11. <https://doi.org/10.25100/cdea.v14i20.251>

Esta página queda intencionalmente en blanco.

La retención del personal para disminuir la desertión de la población *millennial* en el Ejército Nacional de Colombia¹

5

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.05>

*Edna Jackeline Latorre Rojas*²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

*Maira Gimena Botina Benavides*³

*Jason Armando Reyes Arias*⁴

*Martha Liliana Mendoza Sierra*⁵

Dirección de Investigación, Innovación y Desarrollo
de Personal del Ejército Nacional

Resumen

Antecedentes: actualmente, más del 50 % de los efectivos del Ejército Nacional pertenecen a la generación *millennial* y de acuerdo con cifras de la Bases de Datos de Personal del Ejército Nacional, al año 2016 se habían presentado en los últimos diez años un acumulado

1 Capítulo de libro que parte de los resultados del proyecto de investigación Hebe: Caracterización de los Factores Asociados a la Retención del Personal para Disminuir la Desertión de la Población *Millennial* en el Ejército Nacional de Colombia, del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), registrado con el código COL0082556 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Magíster en Educación e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda y especialista en Educación e Investigación Universitaria de la misma institución. Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0301-9036>. Contacto: edna.latorre@esmic.edu.co

3 Subteniente del Ejército Nacional. Especialista en Gerencia de Proyectos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Profesional en Administración de Empresas de la Universidad de Nariño. Diplomado en Identificación, Preparación y Evaluación de Proyectos de Inversión Pública en Metodología General Ajustada (MGA) y diplomado en Formulación de Proyectos de Innovación con Enfoque Social.

4 Especialista en Gerencia de la Calidad de la Universidad Militar Nueva Granada. Profesional en Administración Pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Auditor certificado en norma ISO 9001:2015, ISO 14001:2015 e ISO 45001:2018 con énfasis en Procesos de Responsabilidad Social Empresarial de acuerdo con la norma ISO 26001 y Gestión Humana. Asesor de Evaluación y Seguimiento para el Departamento de Personal del Ejército Nacional.

5 Magíster en Dirección y Gestión de Proyectos de la Universidad Camilo José Cela, España. Profesional en Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás. Auditor interno en Sistema Integrado de Gestión certificado por Icontec. Asesora de la Dirección de Investigación, Innovación y Desarrollo de Personal del Ejército Nacional.

estadístico de 58.000 procesos de retiro voluntario. Esta situación plantea la necesidad de retener a los mejores talentos a través de estrategias que generen atractivos capaces de satisfacer las demandas más tradicionales y los intereses más dinámicos. **Objetivo:** este trabajo caracteriza los factores asociados a la retención del personal de 209 militares oficiales *millennial* del Ejército Nacional y hace una propuesta de intervención para el mejoramiento de retención de la institución. **Materiales y métodos:** el marco metodológico fue mixto, de orden histórico hermenéutico. Inicialmente se realizó un análisis de datos con los principios de la teoría fundamentada y posteriormente se desarrolló una matriz de análisis sobre las categorías *proyecto de vida* y *formación del contrato psicológico*. **Resultados:** la institución debe tener en cuenta que la tipología militar oficial *millennial* se caracteriza por fundamentar su proyecto de vida alrededor del ámbito familiar, valora la estabilidad económica que le da la organización y exige un equilibrio entre el cumplimiento de la misión y su esfera personal. **Conclusiones:** se concluye que para disminuir la desertión de la población militar oficial *millennial* es necesario tener en cuenta factores asociados a la formación del contrato psicológico y articular los planes de retención de personal y demás procesos de gestión humana.

Palabras clave: contrato psicológico; desertión universitaria; oficiales militares; población *millennial*; proyecto de vida; retención de personal.

Introducción

Se considera que la administración del talento humano representa para las instituciones un factor decisivo entre el éxito o el fracaso, por tanto, resulta imprescindible observar, así como también estudiar las implicaciones que tienen las características de su población o sus colaboradores, particularmente centrar el interés en aquellos factores que como sociedad o generación traen consigo las personas.

Particularmente, cuando se habla de una institución militar como el Ejército Nacional, en la cual existe un fuerte tradicionalismo, caracterizado por el arraigo por creencias, hábitos y costumbres, en donde la disciplina, la obediencia, así como la subordinación son ejes fundamentales, queda abierta la discusión respecto de cómo lograr la incorporación y la adaptación de nuevas generaciones, que traen consigo amplios desafíos desde diferentes cosmovisiones y para las cuales puede que no sea atractivo mantenerse en un mismo puesto durante veinticinco años o más.

Actualmente, más del 50 % de los efectivos del Ejército Nacional pertenecen a la generación *millennial*, que con sus características particulares conviven con las expectativas de retiro de los *baby boomers* y con el pensamiento progresivo de la generación X. La coexistencia de personas con marcadas diferencias, expectativas y formas de trabajar es sin duda el principal reto en el ciclo de la gestión del talento humano, que va desde la atracción, incorporación, retención y permanente motivación del personal hasta el retiro.

En consecuencia, se ha planteado la necesidad de caracterizar a la población *millennial* de oficiales del Ejército Nacional, quienes tienen la responsabilidad de conducir y liderar a hombres y mujeres para desarrollar las diferentes misiones de defensa, seguridad y apoyo a la seguridad, con el objetivo de identificar factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos que minimicen la probabilidad de retiros prematuros en la institución.

La importancia de este análisis radica en la problemática actual de retiro voluntario: de acuerdo con cifras de las Bases de Datos de Personal del Ejército Nacional, al año 2016 se habían presentado en los últimos diez años un acumulado estadístico de 58.000 procesos de retiro voluntario. Esta situación plantea la necesidad de retener a los mejores talentos a través de estrategias que generen mejores atractivos capaces de satisfacer las demandas más tradicionales y los intereses más dinámicos.

La tarea consiste, también, en optimizar la interrelación entre las diferentes generaciones presentes en la institución, de modo que aquellos con más experiencia compartan el conocimiento con los más jóvenes, así como estos también enseñen a sacar el mejor provecho de la tecnología y la innovación. Para esto se deben definir claramente los factores motivacionales y las expectativas que tienen los oficiales *millennial* sobre el Ejército Nacional desde su proyecto de vida a partir del contrato psicológico construido.

A partir de esto se debe comprender que la generación *millennial* está conformada por quienes nacieron con la consolidación de la era digital y su primera cohorte se hizo adulta en el cambio del milenio, es decir, se encuentra ubicada actualmente en un rango de edad de 21 a los 34 años y se consideran el 26 % de la población mundial. Específicamente, en América Latina representan el 30 % de la población total, quienes hoy tienen menos de 35 años, en 2020 representarán el 59 % de la población del planeta y en 2025 el 75 % de la fuerza laboral mundial, según estudios del Organismo Internacional de Juventud (OIJ, 2016). Por esta razón, el mundo organizacional debe estar preparado para el relevo generacional a partir de las herramientas de transformación que pueda brindar cada institución, incluyendo el Ejército Nacional de Colombia (Correa, Reyes & Reyes, 2019).

Un insumo importante realizar este estudio es el análisis de las diferentes causales de retiro reportadas en los grados de subteniente, teniente y capitán del Ejército Nacional. En el caso de subteniente, entre los motivos de retiro más frecuentes se encuentran los factores vocacionales, dentro de los cuales están las falsas expectativas, perfiles inadecuados para el cargo, problemas de adaptación a la vida militar, etc. El segundo aspecto es el monetario, dentro del cual se encuentran elementos como problemas de dinero, baja remuneración, entre otras. Por último,

están los incentivos, como la falta de reconocimiento al trabajo, el incumplimiento de los planes de moral bienestar e inequidad en la asignación de estímulos.

En el grado de teniente existe una dualidad en relación con la primera causal motivante del retiro voluntario, ya que los elementos asociados al ámbito personal y al familiar tienen similares proporciones, seguidos por aspectos monetarios y, por último, aspectos relacionados con el ámbito laboral, dentro de los que se destacan elementos como falta de respaldo, problemas jurídicos, así como fatiga laboral (Comando de Personal [Coper], 2015).

Finalmente, entre las razones para decidir el retiro voluntario en el grado de capitán se encuentran, en primer lugar, elementos relacionados con el ámbito familiar, la enfermedad y la búsqueda de estabilidad familiar. En segundo lugar, motivantes laborales, tales como fatiga laboral, falta de respaldo institucional e inequidad en los traslados. En tercer lugar, motivantes personales ligados principalmente a un nuevo proyecto de vida. (Coper, 2015).

Frente a esta problemática, este trabajo plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores asociados a la retención del personal debe tener en cuenta el Ejército Nacional para disminuir las solicitudes de retiro prematuras de la población *millennial*?

Marco teórico y conceptual

Según Center (2014), la generación considerada como *millennial* ha vivido el recorte del Estado de bienestar y la crisis económica, y ha experimentado sus principales efectos, como el desempleo y la precarización del trabajo. Esta situación lleva a que estos jóvenes busquen fuentes de empleo estables y se incorporen al Ejército Nacional para desarrollar su proyecto vital y profesional, que deberán aplicar a las actividades que se ejercen en el campo militar. De esta manera hay una población *millennial* altamente calificada lista para ingresar debidamente a las filas en pro de su reconocimiento, canalización y potenciación dentro de la organización, por lo cual es necesario comprender su motivación laboral. Según Robbins y Judge (2009), esta se entiende como la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia objetivos organizacionales, condicionados por la satisfacción de alguna necesidad individual. Necesidad abordada como un estado interno de cada persona que hace que elija realizar diversas acciones predeterminadas a sus propios intereses.

Es evidente entonces que si el personal no es feliz (satisfecho) con el rol militar que ejerce por falta de reconocimiento de sus potencialidades o por insuficientes compensaciones y garantías organizacionales de carácter monetario, es muy probable

que abandone su labor. La felicidad enfocada en el trabajo es un aspecto primordial para definir el éxito de una organización porque, según Bejarano (2013), cuando el personal se siente feliz, no escatima esfuerzos en beneficio mutuo; sin embargo, aclara, esta dependerá de cómo las personas gestionan sus propias emociones y las del entorno. Por lo tanto es necesario crear estrategias de prevención en las que se haga rotación de personal y que anticipen la situación del retiro para que no continúe la fuga de capital humano e intelectual potencialmente valioso para la organización.

En articulación con el concepto de felicidad, y su carácter determinante para el éxito de la gestión humana, es fundamental traer a colación la discusión sobre las estrategias disponibles para satisfacer al empleado o trabajador. En este sentido, es necesario establecer qué tipo de contrato psicológico se puede evidenciar en la población *millennial* que forma parte del Ejército Nacional. En primer lugar, el concepto de *contrato psicológico* se entiende como las obligaciones mutuas entre empleador y empleado sobre las expectativas que cada uno tiene de su labor y sobre su reciprocidad (Shein, 1980; Argyris, 1960; citados en Tena, 2002). Para efectos de este trabajo, el contrato psicológico se aborda desde la perspectiva de los efectivos, con lo cual es posible hacer un diagnóstico como primer paso para futuras medidas del Ejército.

Metodología

La información que se analiza en este trabajo es tomada del estudio de Correa et al. (2019), en el cual se caracterizan los factores asociados a la retención del personal que debe tener en cuenta el Ejército Nacional para disminuir los índices de retiro voluntario de la población *millennial*.

La investigación en mención se desarrolló con un marco metodológico mixto (Sampieri, Fernández & Baptista, 2018), de orden histórico hermenéutico, que busca tomar lo mejor de cada enfoque “cuanti-cualitativo” para construir una metodología fuerte en términos de indagación, análisis e impacto, de manera que se deduzcan las potenciales debilidades de cada uno cuando se abordan por separado. Así se fortalece el impacto y se aumenta el campo de acción del equipo investigador en pro de la intervención del fenómeno de estudio.

Además, a través de un análisis de casos tipo se dio a la investigación un enfoque inductivo, con el objetivo de afirmar un universal partiendo de casos particulares (Correa et al., 2019). El nivel de conocimiento obtenido fue de tipo exploratorio y descriptivo, considerando que antes de la mencionada investigación

no existía literatura respecto de la caracterización de la población *millennial* en las Fuerzas Militares.

Participantes

De acuerdo con cifras del Coper, a septiembre de 2018 el Ejército Nacional contaba con un total de 118.977 efectivos, distribuidos entre los rangos de oficiales (9.563), suboficiales (32.240) y soldados profesionales (77.174). De esta población, el género masculino es predominante: por rangos representa el 91 % sobre el total de oficiales, 98 % para los suboficiales y 100% para soldados profesionales.

En el estudio se abordó exclusivamente a la población de oficiales, la cual se subdivide en oficiales del cuerpo administrativo, del cuerpo logístico y de las armas. Consecuente con el papel directo que asumirán los oficiales como comandantes de Batallón y Unidades Operativas Mayores, se eligió a los oficiales de las armas como población objetivo, la cual a septiembre de 2018 contaba con 5.527 efectivos entre subtenientes, tenientes y capitanes.

Se solicitó apoyo a la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) y al Centro de Educación Militar (CEMIL) para disponer del personal de oficiales de las armas en proceso de formación que aplicaran voluntariamente el instrumento diseñado en el estudio. Asimismo, se solicitó a la Dirección de Sanidad (DISAN) apoyo para aplicar en todo el país el instrumento de diagnóstico con el acompañamiento de los psicólogos ubicados en cada una de las unidades.

De este ejercicio se obtuvo una participación nacional de 209 personas, entre alféreces, subtenientes, tenientes y capitanes, con rango de edad entre los 19 y 34 años. De la representación por género, se obtuvo una participación de 182 hombres (87 %) y 27 mujeres (13 %).

Respecto de la representación por armas del personal que formó parte del estudio, 92 personas pertenecen al arma de Infantería (44 %), 40 al arma de Inteligencia (19 %), 18 al Cuerpo Logístico (9 %) 18 al arma de Ingenieros (9 %), 12 al arma de Caballería (6 %), 8 al arma de comunicaciones (4 %), 9 a artillería (4 %), 9 a Aviación (4%) y 1 participante perteneciente a las Fuerzas Especiales (0,01 %).

Instrumentos de recolección y de análisis de la información

En primer lugar, se realizó una revisión documental de la estadística existente sobre la problemática de retiros voluntarios en el Ejército Nacional, de acuerdo con información consolidada por el Comando de Personal (Coper) y la caracterización demográfica de la población objetivo disponible en la plataforma Siath.

Posteriormente, se diseñó un instrumento de encuesta semiestructurada con el objetivo de indagar los factores motivacionales y detonantes del retiro voluntario (Sampieri et al., 2018). Para diseñar el instrumento se definieron las siguientes categorías: la principal fue el tema de la retención, como transversal se estableció la caracterización del *millennial* y como subcategorías el proyecto de vida y el contrato psicológico. Acorde con estas categorías se creó el instrumento diagnóstico con 32 preguntas de tipo: globales, de opinión, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes, de simulación y demográficas (Sampieri et al., 2018).

El sistema de respuestas fue igualmente diseñado para reducir la especulación subjetiva sin perder el carácter semiestructural y de enfoque mixto. Básicamente los criterios de respuesta son: “Selección múltiple, escalas Likert, pregunta abierta y cerrada”, los cuales indagan sobre el nivel de aprobación o desaprobación con su respectiva justificación (Correa et al. 2019).

En la etapa de análisis de resultados, se diseñó una matriz que permite detectar los códigos de cada una de las respuestas de los participantes, lo cual permite priorizar e indagar sobre variables centrales fuertemente respaldadas y ya previstas por el equipo investigador, como también detectar nuevas categorías emergentes. Este proceso, denominado *saturación teórica* , fortalece el proceso de recolección de información hasta que ya no surjan nuevas evidencias o sucesos (Giménez, 2007).

Asimismo, la matriz permite hacer un análisis de tendencias de las respuestas, de las cuales se desprenden tres tipos de categorías que serán asignadas según sea el caso por el equipo investigador: 1) *Positiva*, si su respuesta estuvo de acuerdo y argumentó exaltando y reconociendo de manera satisfactoria la pregunta. 2) *Neutra*, si la naturaleza de la respuesta se mantuvo en una posición estable y no presentó ninguna objeción ni satisfacción frente a la situación enfrentada en la pregunta. 3) *Negativa*, respuesta de carácter polémico que manifiesta descontento e insatisfacción. Lo anterior le da paso finalmente a la contabilización numérica de la frecuencia de las tendencias identificadas en cada una de las preguntas.

Resultados

De acuerdo con el orden establecido en el instrumento de recolección de información, se delimitaron en primer lugar los aspectos sociodemográficos de la muestra poblacional, considerando variables como edad, sexo, nivel educativo, arma, procedencia, entre otros. En segundo lugar se abordarán los resultados de las subcategorías de acuerdo con el orden establecido, es decir, primero el proyecto de vida y luego el contrato psicológico.

Características sociodemográficas

Para la caracterización sociodemográfica del militar oficial *millennial* se establecieron doce preguntas cerradas que indagaban: (1) edad, (2) género, (3) estrato, (4) grado, (5) arma, (6) procedencia, (7) estado civil, (8) nivel de educación, (9) hijos, (10) cantidad de hijos, (11) esposo y/o compañero sentimental y (12) afinidad compañero sentimental con FE. MM.

Como resultado de lo anterior se identifica al militar oficial *millennial* de la siguiente forma: son mayoritariamente hombres, con un promedio de edad de 27 años y estrato socioeconómico nivel tres (3), procedentes de la región Andina, de estado civil solteros, sin hijos, y con nivel de educación de pregrado (figuras 1, 2, 3 y 4).

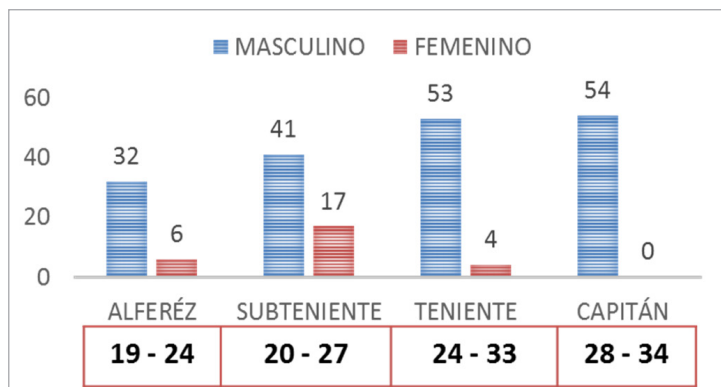


Figura 1. Relación por grado, sexo y edad.

Fuente: Correa et al. (2019).

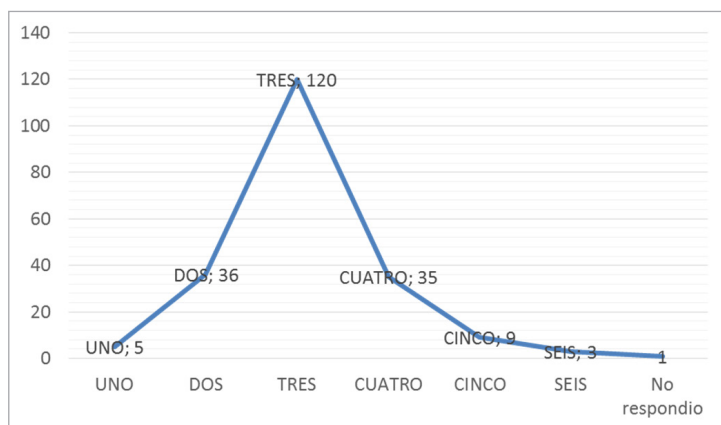


Figura 2. Estrato socioeconómico.

Fuente: Correa et al. (2019).

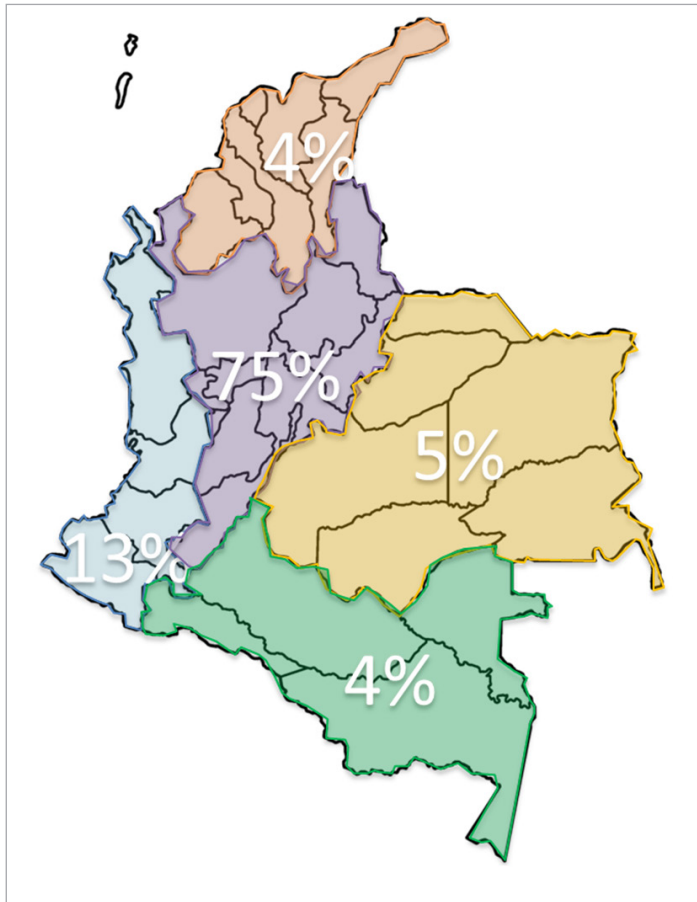


Figura 3. Lugar de procedencia.
Fuente: Correa et al. (2019).

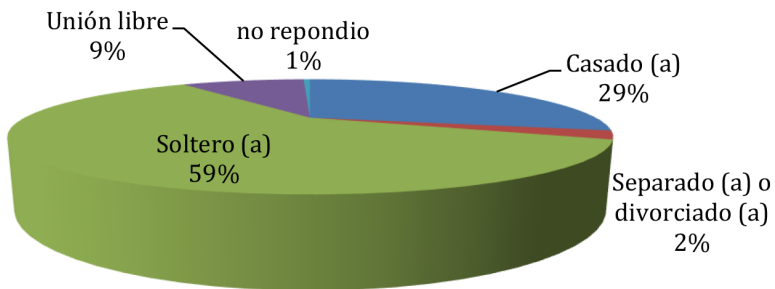


Figura 4. Estado civil.
Fuente: Correa et al. (2019).

Para definir esta categoría se tomó como referencia a Zauza (2010), quien subdivide el proyecto de vida en cuatro categorías: (1) ámbito profesional: expectativas y planes de estudio y procesos de formación; (2) ámbito familiar: relación que tiene con el actual y futuro núcleo familiar; (3) ámbito financiero: aspiraciones pecuniarias y de capital inmobiliario, y (4) ámbito social: relaciones e imagen que tiene el individuo para con la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, se establecieron diez preguntas con respuestas de tipo cerradas y escala Likert, en las cuales a algunos casos se les solicitó dar una justificación con el objetivo de identificar la proyección personal y profesional del oficial militar *millennial* en el mediano y largo plazo.

De esta indagación se puede especificar lo siguiente: el 90 % de la población expresa el deseo de emprender una formación profesional complementaria en los próximos diez años, principalmente encaminada a las áreas de administración, derecho, relaciones internacionales e ingenierías (figura 5).



Figura 5. Representación de las áreas de interés para formación complementaria.
Fuente: Correa et al. (2019).

Respecto de las posibles limitantes para materializar el plan complementario de estudios, se formuló la siguiente pregunta: “¿Cree usted que el Ejército Nacional le brinda a su personal posibilidades para ejecutarlo (desarrollo profesional) a

mediano (2 y 5 años) y largo plazo (10 años)?”. La respuesta del 51 % de la población fue positiva, frente al 49 % que eligió la opción negativa.

Ante este “empate técnico” se decidió analizar las tendencias positivas y negativas que se obtuvieron en la justificación de esta pregunta y se obtuvo los siguientes resultados: (1) las respuestas positivas recalcan la importancia de profesionalizar la fuerza impulsada por los comandantes (superiores inmediatos); (2) las respuestas negativas mencionan factores en contra: falta de tiempo por carga laboral, falta de voluntad por parte de los comandantes, influencias y procesos de selección centrados en personal adscrito a unidades militares en ciudades principales, plan de traslados desarmonizado con los apoyos en procesos de formación profesional y técnica, y baja cobertura en programas de formación virtual.

ÁMBITO FAMILIAR

En esta subcategoría del proyecto de vida se indagaron factores como la favorabilidad en los cambios familiares debido a pertenecer al Ejército Nacional, y el nivel de proporción entre las compensaciones recibidas frente a los cambios familiares surgidos por pertenecer a la fuerza (figuras 6 y 7).

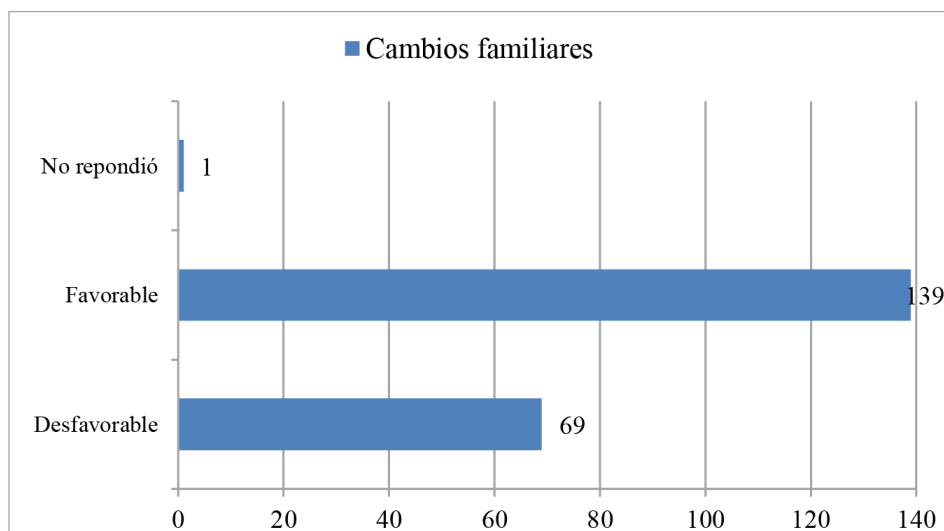


Figura 6. Clasificación de los cambios que han vivido los participantes en sus relaciones familiares por ser parte de una organización como el Ejército Nacional.
Fuente: Correa et al. (2019).

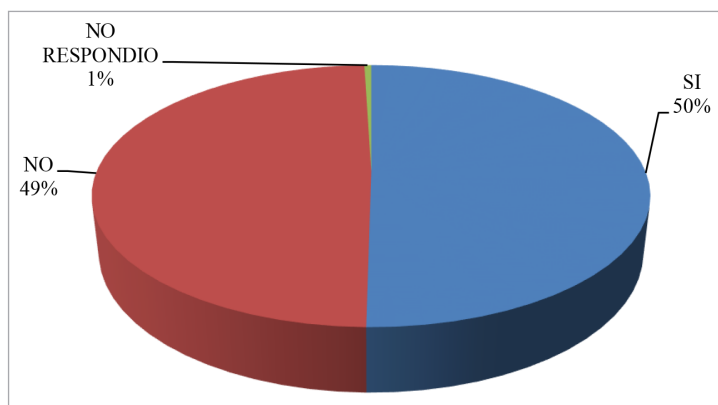


Figura 7. ¿Cree usted que las compensaciones (económicas de bienestar y de estatus social) han sido proporcionales con los cambios familiares que ha vivido?

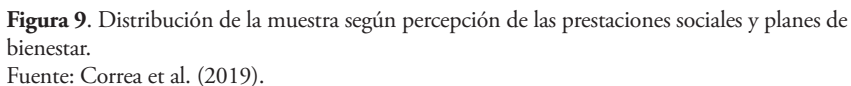
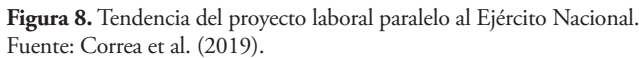
Fuente: Correa et al. (2019).

Ante el mínimo margen de diferencia que se observa en la figura 7, se realizó un análisis de tendencias positivas y negativas y se obtuvieron los siguientes resultados: (1) respuestas positivas respecto del sistema de compensaciones y beneficios para los militares: primas, acceso a clubs, subsidios de vivienda, entre otros. (2) Respuestas negativas referentes a insuficientes compensaciones como salarios y primas para costear gastos familiares asociados a traslados, al igual que baja cobertura en los planes de moral y bienestar para poder disfrutar en familia.

ÁMBITO FINANCIERO

Para definir las aspiraciones pecuniarias y de capital inmobiliario se establecieron tres preguntas: (1) ¿Su trabajo en el Ejército Nacional es su principal fuente de ingresos? (2) ¿Tiene como objetivo iniciar algún proyecto laboral paralelo a su profesión en el Ejército Nacional? (3) Basado en su experiencia frente a las prestaciones salariales, sociales y el plan de bienestar que le brinda el Ejército Nacional, seleccione su clasificación: excelente, buena, regular, pésima. En este ítem se encontró que el 93 % del personal encuestado expresó que su trabajo en el Ejército Nacional es su única fuente de ingresos, mientras que el 65 % se proyecta a tener un proyecto paralelo a su carrera militar (figuras 8 y 9).

Como observa en la figura 9, la percepción frente a las prestaciones sociales y los planes de bienestar que recibe el militar oficial *millennial* es buena (47 %) y excelente (11 %). La tendencia de estas respuestas positivas se basa en la percepción favorable frente a la puntualidad en el pago de salarios básicos y primas, además de que consideran como justas dichas remuneraciones para el sustento personal y familiar.



La última subcategoría para caracterizar el proyecto de vida se compone del prestigio y la posición que el individuo tiene y / o quiere conseguir. Para abordar el factor del prestigio se planteó esta pregunta: “¿Cuál cree que es la percepción de la población civil frente al Ejército Nacional y al militar?”, frente a la cual se obtuvo una tendencia mayoritariamente positiva, sustentada en conceptos como honor, orgullo, familia, disciplina, lealtad, vocación y sacrificio, en cuanto fueron las palabras repetidas en la justificación de esta respuesta (figura 10).

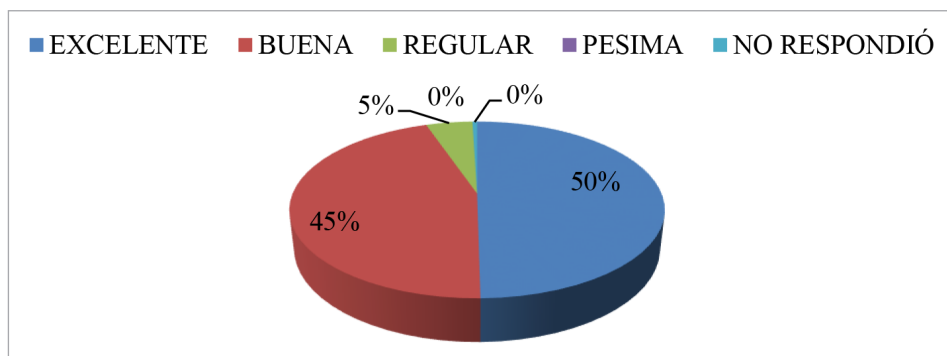


Figura 10. ¿Cuál cree que es la percepción de la población civil frente al Ejército Nacional y al militar?

Fuente: Correa et al. (2019).

En cuanto a la percepción personal que tiene el oficial militar *millennial* respecto de pertenecer al Ejército Nacional, el 99 % respondió que siente honor y orgullo formar parte de la institución (figura 11).

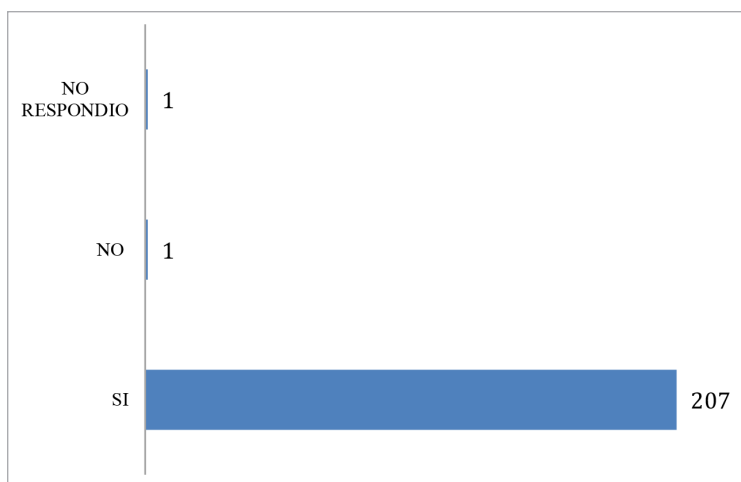


Figura 11. ¿Le genera honor y orgullo formar parte del Ejército Nacional?

Fuente: Correa et al. (2019).

Finalmente, y con el fin de confirmar cuál de los ámbitos abordados en el proyecto de vida del oficial militar *millennial* perciben como más importante, se preguntó explícitamente lo siguiente cuál es el ámbito más importante (figura 12).

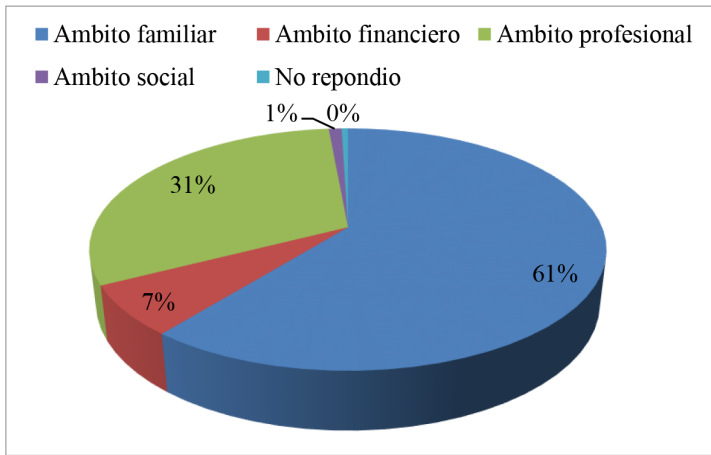


Figura 12. Ámbito más importante para el oficial militar *millennial*.
Fuente: Correa et al. (2019).

Contrato psicológico

Según Núñez (2013), el contrato psicológico se compone de tres factores: (1) *Percepción institucional*: construcción que es “propiedad” de los públicos usuarios. (2) *Justicia*: grado de equidad que el individuo percibe en la organización. (3) *Confianza*: grado en que el individuo está dispuesto a asumir situaciones de vulnerabilidad.

Para abordar estos tres factores, el instrumento de diagnóstico incluyó catorce preguntas con respuestas de tipo cerradas y escala Likert, incluyendo la respectiva justificación, con el propósito de comprender la relación que tiene el oficial militar *millennial* con la institución.

PERCEPCIÓN INSTITUCIONAL

El primer factor del contrato psicológico se abordó a través de la formulación de cuatro preguntas: (1) en una palabra, describa qué significa el Ejército Nacional como institución para usted. (2) ¿Le recomendaría a un amigo o familiar incorporarse?, ¿por qué? (3) ¿Hasta qué grado se proyecta en la institución?, ¿por qué? (4) Indique de 1 a 4 su nivel de intención actual de realizar retiro voluntario del Ejército Nacional.

Los resultados de las dos primeras preguntas son coherentes con los hallazgos en el ámbito social del proyecto de vida, ya que las palabras que más usaron los participantes para describir el significado de pertenecer al Ejército Nacional son orgullo, honor, disciplina, familia y lealtad (figura 13). Asimismo, el 87 % del personal encuestado le recomendaría a un amigo o familiar incorporarse a la institución, principalmente, por los siguientes aspectos positivos: la estabilidad econó-

mica y laboral que brinda la institución, y el desarrollo de valores y habilidades en el saber y el hacer, directamente relacionados con la vocación de la carrera militar.

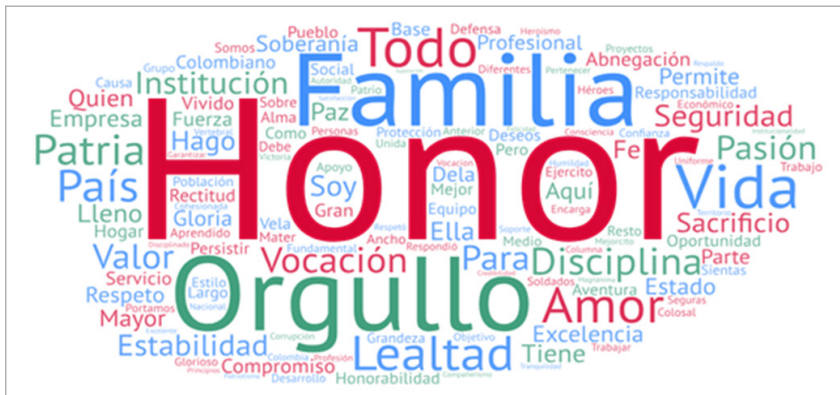


Figura 13. Principales tendencias descriptivas frente al significado del Ejército para el oficial militar *millennial*.

Fuente: Correa et al. (2019).

Respecto de la proyección del oficial militar *millennial* en la institución, y la posible intención de solicitar el retiro voluntario, se encontró que la tendencia es mayormente positiva, es decir, un gran porcentaje de la muestra favorece la permanencia a largo plazo en la institución. De acuerdo con las justificaciones obtenidas para ambas respuestas, el militar oficial *millennial* expresa fuertes intenciones en mostrar habilidades, capacidades y actitudes en pro de mejorar los procesos internos de la institución. Por tanto, el 58 % del personal considera improbable solicitar retiro voluntario (figuras 14 y 15).

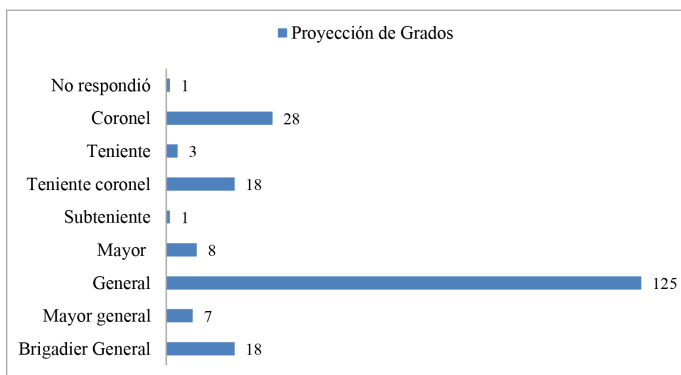


Figura 14. ¿Hasta qué grado se proyecta en la institución?

Fuente: Correa et al. (2019).

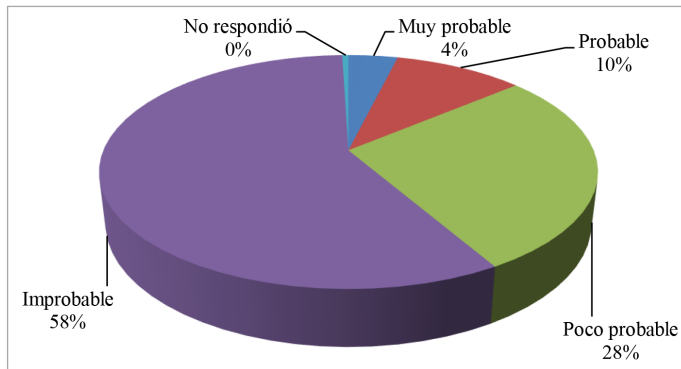


Figura 15. Nivel de intención actual de realizar retiro voluntario del Ejército Nacional.
Fuente: Correa et al. (2019).

JUSTICIA

La segunda subcategoría que compone el contrato psicológico trata del grado de equidad que el individuo percibe en el intercambio de contribuciones y compensaciones con su organización (Gracia, Peiró & Mañas, 2007). Por lo anterior, y con el fin de delimitar esa percepción de justicia por parte del oficial militar *millennial*, se formularon dos preguntas: (1) ¿Cree usted que las compensaciones (económicas, de bienestar y de estatus social) han sido proporcionales con las labores que ha desempeñado? (2) ¿Considera que los traslados que se llevan a cabo en el Ejército Nacional se realizan de forma equitativa?, ¿por qué? (figuras 16 y 17).

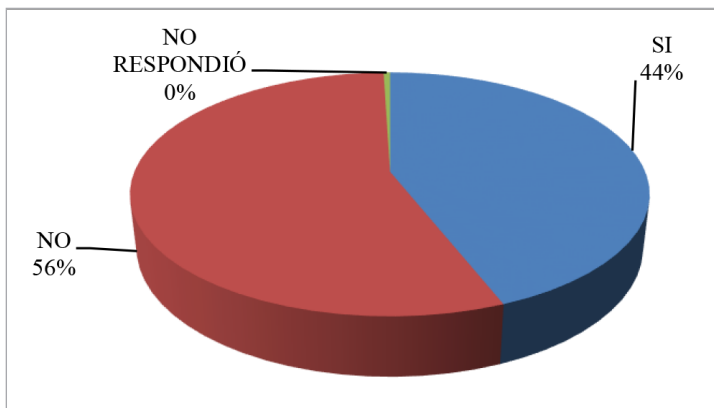


Figura 16. ¿Cree usted que las compensaciones (económicas, de bienestar y de estatus social) han sido proporcionales con las labores que ha desempeñado?
Fuente: Correa et al. (2019).

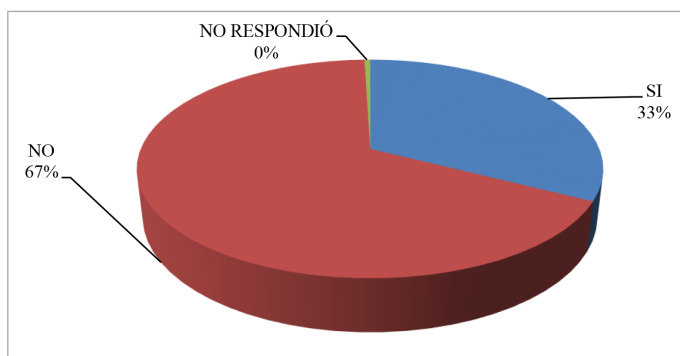


Figura 17. ¿Considera que los traslados que se llevan a cabo en el Ejército Nacional se realizan de forma equitativa?, ¿por qué?

Fuente: Correa et al. (2019).

La tendencia negativa para las preguntas de la subcategoría justicia se basan en la inconformidad de las compensaciones recibidas frente a los siguientes factores: labores desempeñadas, responsabilidad, sacrificio, riesgo constante y disponibilidad 24 horas.

Igualmente, respecto de la percepción negativa frente a la forma como se llevan a cabo los traslados, el militar oficial *millennial* expresa que a pesar de existir en la institución plataformas como el MOCE, que han regulado en cierta medida la asignación de traslados por conveniencia, aún se siguen presentando situaciones como influencias, padrinos, recomendados, lazos de consanguinidad, corrupción, entre otros.

CONFIANZA

Esta subcategoría hace referencia al grado en que el individuo está dispuesto a asumir condiciones de vulnerabilidad sobre el supuesto de que la organización, la dirección de esta o su superior inmediato no harán un uso perjudicial para él (Gracia et al. 2007).

El abordaje del factor confianza se realizó a través de siete preguntas: (1) Indique de 1 a 4 su nivel de satisfacción con la relación que actualmente tiene con su superior inmediato. (2) Indique de 1 a 4 su nivel de satisfacción frente al grado de reconocimiento que tiene la institución hacia sus logros y conocimientos, ¿por qué? (3) ¿El ejercicio militar le ha implicado daños físicos y/o psicológicos (diagnosticados por junta médica laboral)?, ¿cuáles? (4) Indique de 1 a 4 su nivel de satisfacción propia y familiar frente al servicio de sanidad de la institución?, ¿por qué? (5) ¿La institución le brinda los recursos necesarios para el desarrollo óptimo de sus funciones y/o objetivos que debe alcanzar en su actividad como militar?, ¿por qué? (6) ¿Cree usted que la doctrina militar aporta positivamente a su estilo de vida?,

¿por qué? (7) ¿El Ejército Nacional le ha aportado herramientas para desarrollar su proyecto de vida?, ¿por qué?

La tendencia positiva evidenciada que el 80 % de la muestra expresa sentirse satisfecho (45 %) y muy satisfecho (35 %), lo cual se sustenta en factores percibidos por parte del personal encuestado como: respeto, buen trato, equidad, toma de decisiones adecuadas, genera confianza, es justo, planea, orienta, corrige de forma adecuada, entre otros comentarios (figura 18).

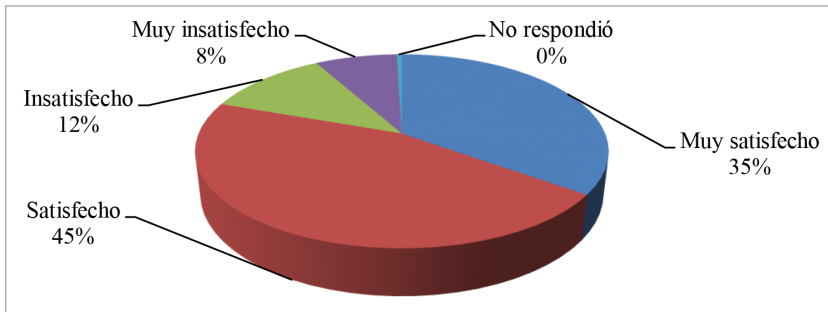


Figura 18. Nivel de satisfacción con la relación que actualmente tiene con su superior inmediato.
Fuente: Correa et al. (2019).

El nivel de satisfacción respecto del reconocimiento hacia logros y conocimientos demuestra una tendencia positiva, ya que el oficial militar *millennial* tiene la conciencia de que estos le son otorgados en la medida en que se demuestre el esfuerzo, la dedicación y la disciplina en las tareas asignadas. La demostración de estos resultados le permite al *millennial* acceder a procesos de capacitación y formación, lo cual constituye un factor motivante propio de esta generación (figura 19).

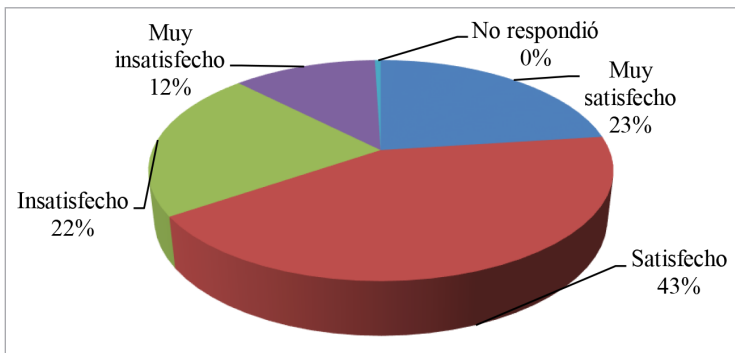


Figura 19. Grado de reconocimiento que tiene la institución hacia sus logros y conocimientos.
Justificación.
Fuente: Correa et al. (2019).

El resultado frente al nivel de satisfacción de los servicios de sanidad es ajustado, aunque con prevalencia positiva, como se muestra en la figura 20. Las justificaciones que respaldan la tendencia positiva expresan, en su mayoría, una conformidad con el sistema de sanidad del Ejército, el cual, aunque reconocen que tiene fallas, es superior en calidad frente al sistema general de salud en Colombia, el cual se encuentra en crisis.

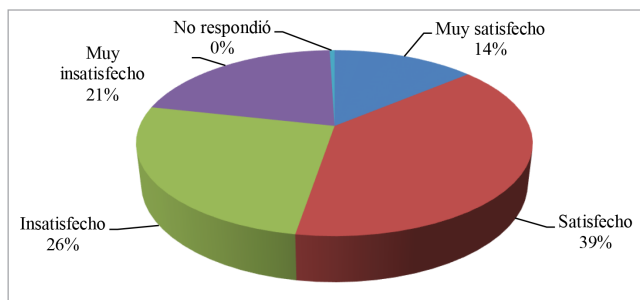


Figura 20. Nivel de satisfacción propia y familiar frente al servicio de sanidad de la Institución.
Fuente: Correa et al. (2019).

Frente al análisis de la tendencia negativa, el personal expresa haber encontrado varias inconsistencias con el sistema de sanidad de la institución: demora en las citas, más tramites, menos medicamentos, mala atención a los usuarios, difícil acceso a especialistas, entre otras.

Respecto de la justificación que aportan los oficiales militares *millennial* se expresan aspectos positivos frente a la institución, considerando que está “intenta distribuir los recursos de forma adecuada para brindar a las unidades los medios y herramientas necesarias para cumplir las misiones asignadas” (figura 21).

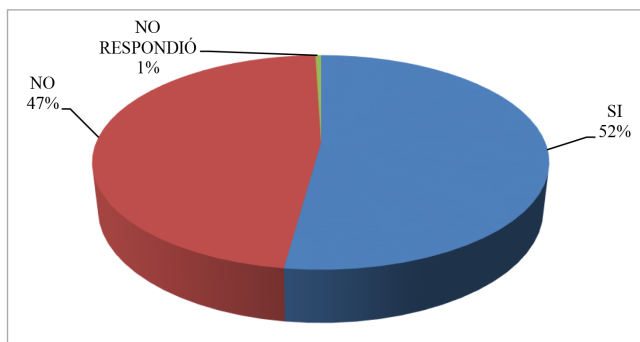


Figura 21. Recursos necesarios para el desarrollo óptimo de sus funciones y/o objetivos que debe alcanzar en su actividad como militar.
Fuente: Correa et al. (2019).

Referente al aporte que la doctrina militar ha significado en el estilo de vida del oficial militar *millennial*, el 93 % del personal expresa una tendencia positiva y argumenta que gracias a la doctrina militar ha “generado hábitos y principios de disciplina, responsabilidad, optimizar tareas y tiempo, honestidad, orden, integridad, visión optimista hacia el futuro, buen comportamiento como ciudadanos y administración del talento humano” (figura 22).

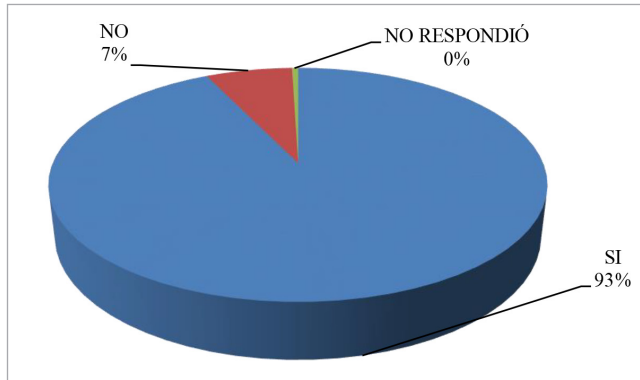


Figura 22. ¿Cree usted que la doctrina militar aporta positivamente a su estilo de vida?
Fuente: Correa et al. (2019).

En los oficiales militares *millennial* que dieron respuestas orientadas a tendencias positivas se observa que las herramientas que les brinda el Ejército Nacional para desarrollar su proyecto de vida están basadas en estabilidad económica y laboral; aprendizaje en valores para la vida personal como militar, capacitación, viajes, ahorro para vivienda, conocimiento, experiencia, subsidios familiares, capacidades humanas, capacitación en ámbitos operacionales (táctica, técnica y físico) (figura 23).

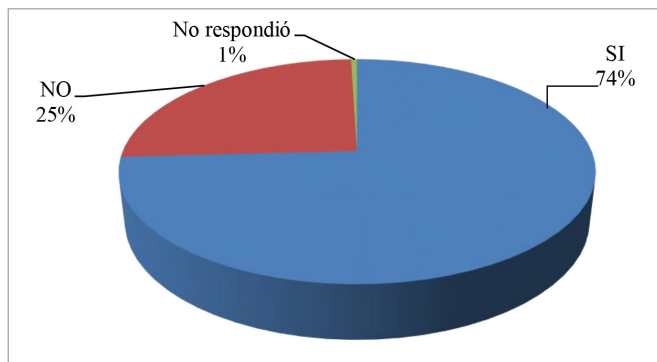


Figura 23. ¿El Ejército Nacional le ha aportado herramientas para desarrollar su proyecto de vida?
Fuente: Correa et al. (2019).

Discusión

Los resultados del componente demográfico basados en las estadísticas del instrumento de diagnóstico aplicado permite concluir que las características individuales del típico militar oficial *millennial* demuestran lo siguiente: son más hombres que mujeres, con una edad promedio de 27 años, de un estrato socioeconómico tres, con rango subteniente, un nivel de estudios profesional, perteneciente predominantemente al arma de Infantería, originariamente de la ciudad de Bogotá y se caracterizan por ser solteros sin obligaciones familiares de hijos.

Debido al carácter exploratorio de la investigación, este primer ejercicio de identificación y descripción del *millennial* inmerso en una organización del sector defensa, perteneciente al ámbito público, representa un potencial de mejoramiento de las prácticas, programas y políticas dirigidas en atención a este segmento generacional. La importancia de esta información radica en que este segmento poblacional va a ser el de mayor presencia en la planta de personal de la fuerza y va a ocupar cargos de gran jerarquía, nivel y autoridad, de manera que es crítica la presencia de fenómenos como el retiro voluntario por los diversos factores identificados anteriormente. Por lo tanto, para el Ejército Nacional constituye una oportunidad para aplicar este instrumento y metodología a una mayor escala y en todo el territorio nacional en términos de número de efectivos, número de armas y otro tipo de generaciones presentes en sus filas.

Por lo tanto, la institución debe tener en cuenta que la tipología militar oficial *millennial* se caracteriza por fundamentar su proyecto de vida alrededor del ámbito familiar, valora la estabilidad económica que le da la organización y exige un equilibrio entre el cumplimiento de la misión y su esfera personal. Sin embargo, también consideran importante desempeñarse adecuadamente en el ámbito profesional como respuesta a un contexto cada vez más competitivo, así que en contribución exigen tener una estabilidad económica para solventar sus necesidades, así como mantener el estatus y honor que le reviste portar el uniforme del Ejército Nacional.

Conclusiones

Se concluye que el Ejército Nacional debe tener en cuenta esta caracterización del proyecto de vida del militar oficial *millennial* con el fin de articular los planes de retención de personal y demás procesos de gestión humana con estrategias que logren:

1. Equilibrar el ámbito familiar frente al cumplimiento de la misión del militar oficial *millennial* dentro de la fuerza. Para esto debe continuar priorizando los programas de bienestar al personal de primera línea y efectuando seguimiento a su núcleo familiar.
2. Articular el sistema de educación y doctrina de la fuerza, ampliando su oferta y cobertura a través de medios tecnológicos y alianzas con el mercado educativo que permitan al militar oficial *millennial* acceder y cumplir con su proyecto de vida en el ámbito profesional.
3. Revisar y evaluar el sistema de compensaciones actual, con el fin de incentivar al militar oficial *millennial* a cumplir su proyecto de vida en sus diversos ámbitos, adicional al familiar, que es el que predomina actualmente para la fuerza.
4. Fortalecer el sistema de valores y principios de la fuerza, utilizándolos como herramienta de identidad que permita retener al militar oficial *millennial*. Asimismo, se debe resaltar el estatus que tiene frente a su familia y frente a la sociedad, además de configurar un sistema de responsabilidad social empresarial que motive no solo al personal activo, sino al talento humano potencial a incorporar en futuros cursos administrativos y de armas.

Finalmente, se concluye que para disminuir la desertión de la población militar oficial *millennial* es necesario tener en cuenta factores asociados a la formación del contrato psicológico. A partir de los resultados del estudio se encuentra que es primordial considerar los siguientes componentes para desarrollar procesos de retención y bienestar:

1. En cuanto al ítem de imagen institucional, se evidencia que existe una percepción favorable en cuanto a sentido de pertenencia, pues esta se encuentra orientada en sentimientos de orgullo y honor de servir a la patria. Esto incide directamente en el desarrollo de valores y habilidades que se encuentran motivados directamente por factores intrínsecos (individuo) y extrínsecos (institución) en el desarrollo del plan de carrera. Aunque es claro para el militar oficial *millennial* las falencias de la institución, existe una baja intención de retiro voluntario debido a que tienen el interés de ascender para poder transformar los procesos que se consideran mal direccionados.
2. En cuanto al ámbito de justicia, existe un alto grado de inconformidad frente al papel que se ejerce, los beneficios recibidos y el funcionamiento

interno- externo de la institución (traslados, ascensos, inequidad salarial, riesgo vs beneficios etc.).

3. En el ámbito de confianza, el militar oficial *millennial* registra un alto grado frente a su institución, por cuanto reconoce que para lograr un adecuado funcionamiento es necesario que haya una mejor distribución de los recursos (manejo de la dotación, logística y dotación tecnológica), reconocimientos de logros, comisiones, acceso a educación, buenos servicios de sanidad y de bienestar. Además, aunque consideran que en ocasiones estos procesos se desvían por actos de corrupción, afirman su interés en mejorar de forma continua para aumentar la calidad de la cobertura nacional.

También se recomienda enfatizar la construcción de planes de retención que tengan en cuenta los factores que se han identificado respecto a la población estudiada, especialmente los tópicos que arrojaron las categorías emergentes: profesionalización, honor, estabilidad laboral, sistemas de compensación, vocación militar, inequidad, jerarquía, servicio, crecimiento laboral y personal, doctrina militar, valores y principios.

Lo anterior permitirá contribuir a disminuir la desertión de la población *millennial* en el Ejército Nacional. No obstante estos aportes, se recomienda aumentar la muestra para futuros estudios teniendo en cuenta que es una institución con cobertura nacional, de manera que es necesario expandir el instrumento a todas las armas e involucrar al militar *millennial* suboficial y soldado profesional.

Asimismo, se debe tener en cuenta que la información que se tenga sobre talento humano de forma sistemática, consciente y proactiva podrá optimizar la fuerza de trabajo. Esto implica que el capital intelectual se convierta en un agente indispensable para el presente y el futuro de la organización, por lo cual se deberá considerar la caracterización de los factores asociados a la retención del personal para contribuir con la disminución de la desertión de las otras generaciones que forman parte del funcionamiento de la institución: *baby boomers* y generación x.

Finalmente, y teniendo en cuenta que actualmente el contexto laboral cambiante exige a las organizaciones crear nuevas formas de funcionamiento y organización del talento humano, es importante estudiar estrategias de atracción que permitan a la institución estar preparada para el relevo generacional. Para cumplir este objetivo es indispensable comprender las características propias de la generación de los *centennials*, lo cual permitirá generar nuevas estrategias de atracción para la incorporación a la fuerza.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) y a la Dirección de Investigación, Innovación y Desarrollo de Personal del Ejército Nacional.

Financiación

Los autores no declaran fuente de financiación para la realización de la presente investigación.

Referencias

- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational Behavior*. Homewood, IL.: Dorsey Press.
- Bejarano, P. G. (2013). Gestión del talento humano como estrategia para retención (Trabajo de Especialización en Gestión del Talento Humano). Universidad de Medellín, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/160/Gesti%C3%B3n%20del%20talento%20humano%20como%20estrategia%20para%20retenci%C3%B3n%20del%20personal.pdf?sequence=1>
- Center, P. R. (marzo 7 de 2014). Millennials in adulthood. Detached from institutions, networked with friends [información en página web]. Recuperado de <http://www.pewsocialtrends.org/2014/03/07/millennials-in-adulthood/>
- Comando de Personal [COPER]. (2015). Estadísticas de retiro voluntario de personal militar. Archivo Comando de Personal del Ejército Nacional.
- Correa, A., Reyes, J. & Reyes, M. (2019). Ejército Nacional frente a la retención del talento humano *millennial* (Tesis de Especialización). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa (XX Congreso anual de Aedem)* (vol. 2. Comunicaciones). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Gracia, F., Peiró, J. M. & Mañas, M. A. (2007). El contrato psicológico en la administración pública: derechos y obligaciones del empleado público desde su propia perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 23 (3), 389-418. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/8065d07da4a77621450aa84fee5656d9>
- Núñez, J. M. (2013). La conciliación entre la vida personal y la profesional. *Empresa y Humanismo*, 10 (1), 181-208.
- Organismo Internacional de Juventud [OIJ]. (2016). Millenials ¿Una categoría útil para identificar a las juventudes iberoamericanas? [documento en internet]. Recuperado de

<https://oij.org/wp-content/uploads/2017/08/Sobre-la-categori%CC%81a-Millennials-Versi%C3%B3n-web.pdf>

- Robbins, S. & Judge, S. P. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearsons Educación.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Shein, E. H. (1980). *Organizational psychology*. Englewod Cliffs: Pretence-Hall.
- Tena, G. T. (2002). El contrato psicológico: relación laboral empresa-trabajador. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (15), 85-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/284117.pdf>
- Zauza, A. (2010). *El proyecto de autorrealización cambio, curación y desarrollo*. España: CLB Universitario.

Procesos de calidad en la educación militar. Reflexiones en torno a la formación en investigación en la Escuela de Armas Combinadas¹

6

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.06>

Juan Carlos Aristizábal Murillo²

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Carlos Augusto Páez Murillo³

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Andrés Mauricio Quintero Londoño⁴

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Resumen

Objetivo: este trabajo hace una reflexión sobre los procesos de calidad en la educación de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional (ESACE) a partir del análisis de las políticas, normatividades y planes que la institución ha aplicado con el ánimo de fortalecer su sistema educativo, así como del impacto que estas han tenido en los progresos investigativos de la comunidad. **Materiales y métodos:** este estudio, de tipo documental, construyó una matriz

1 Capítulo de libro que parte de los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en el Ejército Nacional: Reflexiones en torno a la Formación y la Investigación, del Grupo de Investigación para la Capacitación Militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE) registrado con el código COL0160714 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Magíster en Educación con énfasis en Administración Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Sergio Arboleda, y especialista en Docencia e Investigación Universitaria de la misma institución. Administrador de empresas de la Universidad Militar Nueva Granada y profesional en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3690-3282>. Contacto: juanaristizabalmurillo@cedoc.edu.co

3 Doctor en Ingeniería de Sistemas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) SEPI-ESIME Zacatenco. Cd. de México, México. Magíster en Ciencias en Ingeniería de Sistemas del IPN. Profesional en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5221-8437>. Contacto: carlos.pacz@esmic.edu.co

4 Coronel del Ejército Nacional de Colombia. Profesional en ciencias militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” y especialista en Seguridad y Defensa Nacional de la Escuela Superior de Guerra General Rafael Reyes Prieto. Coronel del Ejército Nacional de Colombia; Magíster en seguridad y defensa Nacional de Escuela de Guerra del Ejército; posgrado como director de seguridad en la universidad UDIMA de Madrid España; Especialización en administración de recursos militares y Especialización en docencia Universitaria en el Centro de Educación Militar CEMIL; profesional en ciencias Militares en la Escuela Militar de Cadetes José María Córdova; condecoración “Universitas Summa Cum Laude” por sobresalir en las obligaciones profesionales y las inherentes al estudio, la docencia, la investigación y la labor académica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3422-9818>. Contacto: andres.quintero@buzonejercito.mil.co

de análisis de categorías a partir de una ecuación de búsqueda de palabras claves que permitió focalizar procesos de calidad en investigación para la ESACE. **Resultados:** el estudio evidencia avances en las líneas de investigación que coordinan y guían la producción académica, en cumplimiento al Plan Estratégico del Sistema Educativo (Pese). **Conclusiones:** se concluye que la Escuela ha propuesto soluciones o recomendaciones innovadoras, basadas en investigaciones de alto rigor técnico, tecnológico y científico, que involucran la transferencia de conocimiento según las necesidades o desafíos en la Fuerza.

Palabras clave: calidad de la educación; educación superior; Ejército Nacional de Colombia; investigación; normatividad.

Introducción

La educación es un proceso social que refleja las complejidades de las culturas, sus perspectivas de futuro y valores, así como la producción de conocimiento y las expresiones materiales y no materiales. Asimismo, genera sistemas de comprensión del mundo y concepciones, pues ofrece andamiajes que permiten al hombre transformar su medio, adaptarse y crear su narrativa. En Colombia se habla de educación con calidad después de la reforma estructural de la Constitución de 1991, que le permitió al Ministerio de Defensa diseñar e implementar políticas, planes y procesos que orientan a las comunidades académicas militares del país a lograr tales objetivos.

A partir de ese momento, la palabra *calidad* en la educación colombiana se ha transformado en una meta y acción de mejora en todas las instituciones académicas que forman parte del entramado educativo en el país. Esto incluye las áreas de formación de las Fuerzas Militares (FF. MM.), que han enfrentado la transición de los procesos académicos para acoplarlos a los criterios de calidad establecidos por la normatividad colombiana. Una evidencia de esta transformación fue el desarrollo del Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas (Pefa), el Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa) y el Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Pese), donde se adoptan lineamientos de calidad en la educación establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Una de estas instituciones fue la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), la cual se encarga de capacitar y especializar a los oficiales y suboficiales del Ejército. Por lo tanto, la exigencia académica e investigativa es alta, ya que a partir de este centro se desarrollan ideas que permiten fortalecer el nivel educativo de la institución e innovar en las mismas técnicas que se emplean en diversos ámbitos del régimen militar.

En este sentido, el presente capítulo busca ofrecer al lector una serie de reflexiones sobre las políticas y procesos que se han desarrollado en torno a los

estándares de calidad en la educación de la Escuela de Armas Combinadas. Para esto se analizan únicamente las directivas o normatividades generadas para mejorar los procesos de investigación o producción de literatura científica, ya que, como se mencionó, este ámbito es el encargado de gestionar el conocimiento e innovación en la Fuerzas Militares.

La ESACE ha sido parte de esta evolución y actualmente cuenta con el registro calificado de dos programas de posgrado que se lograron a través del Centro de Educación Militar (CEMIL), el cual ha desarrollado desde su creación prácticas pedagógicas alrededor de la investigación que han generado la mejora continua de los procesos y calidad de la educación en los oficiales subalternos que las realizan.

Estos argumentos conducen la siguiente reflexión: ¿De qué manera los procesos de calidad en la educación, específicamente en investigación, que ha realizado el Ejército Nacional contribuyen al mejoramiento continuo en la formación de los oficiales y suboficiales? Asimismo, surge esta pregunta específica: ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de mejora de la calidad en la educación en la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional?

Con el fin de responder estas preguntas es necesario hacer una contextualización para comprender cómo ha sido el proceso de mejora continua que ha tenido el Ejército Nacional en educación, específicamente en investigación, y cómo esta ha impactado a los alumnos de la ESACE para fortalecer las capacidades de la institución.

Marco teórico

Antecedentes

Desde sus inicios y como institución que protege la seguridad del Estado, el Ejército Nacional se ha preocupado por el mejoramiento continuo en sus procesos educativos con el desarrollo de la política institucional de formación integral, gradual y permanente que prevé el desarrollo del potencial de sus integrantes y la formación integral que atienda el crecimiento personal y tecnológico en el campo militar.

Un hito en este proceso es la Carta Constitucional de Rionegro que el Estado colombiano firmó en 1863 y en la que quedó conformado por nueve estados federales, entre los que se encontraban Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima (Kalmanovitz, 2013). Cada uno tenía autonomía y con capacidad de organizar sus propios ejércitos; es decir que en esa época existían nueve ejércitos en Colombia. Esta situación

generó caos, ya que se presentaron conflictos entre los Estados porque cada uno quería establecer sus propias normas y leyes.

Por su parte, la nación tenía un ejército que se denominaba “Guardia Colombiana”. Aunque la misión principal de esta fuerza era intervenir en caso de que existiera un conflicto entre alguno de los ejércitos de los Estados, no era efectiva debido a que, por un lado, era pequeña y, por el otro, los Estados eran los que proveían de recursos humanos y financieros para dotarla. Por tal razón, si existía confrontación entre dos Estados, la Guardia Colombiana difícilmente podía obtener recursos para funcionar, de manera que su labor quedaba limitada para poder intervenir en esos conflictos.

Posteriormente, en 1886 se sancionó una nueva Constitución que centralizó los dos ámbitos de dominio indispensables de un Estado-nación: el monopolio fiscal y el de la fuerza. “De esa manera se dispuso que la nación debería tener para su defensa un ejército permanente unificado al servicio del poder regenerador” (Esteban, 2008, p. 153). Con esta decisión, se formalizó un solo ejército colombiano que permitió centralizar los recursos, las fuerzas y las capacidades para enfocarlos en una sola institución. Una vez unificada una fuerza para el país, los dirigentes se preocuparon por proporcionar una educación para sus oficiales y sus soldados. Al principio, los oficiales eran seleccionados de la tropa y la formación era orientada por sacerdotes de la iglesia Católica.

Más adelante, con el fin de unificar los criterios de educación para profesionalizar la fuerza, evitar el subjetivismo y aunar la meritocracia para seleccionar los oficiales, se creó la Escuela Militar de Cadetes, que funcionó de manera intermitente entre 1880 y 1907. En detalle, con el nombre de Escuela de Ingeniería Civil y Militar funcionó de 1880 a 1884, adscrita a la Secretaría de Guerra. Fue reabierta con la denominación Escuela Militar de Cadetes de 1889 a 1892, dependiente del Ministerio de Guerra, y reorganizada en 1891. De nuevo, “se reabrió durante 1898 y, sin otra interrupción, desde 1907” (Triana, 2011, p. 323).

Según la historia del Ejército Nacional de Colombia, para algunos autores 1907 es el año en el que comenzó la profesionalización de la fuerza. En sus inicios, la Escuela Militar fue dirigida por dos oficiales chilenos egresados de academias militares alemanas, quienes tenían la misión de organizarla y dirigirla; fundar cuerpos modelo como base para definir la estructura de la escuela de suboficiales; organizar cursos de aplicación para oficiales del Ejército que no habían pasado por ninguna escuela de formación; “elaborar e implementar los reglamentos orgánicos del Ejército y, finalmente, organizar el Alto Mando del Ejército, la Inspección General y el Estado Mayor General” (Leongómez, 1987, p. 23).

Esta misión chilena duró poco tiempo debido a las “divergencias con el Ministerio de Guerra” (Helg, 1986, p. 4). Sin embargo, los presidentes de Colombia de la época querían seguir la reforma educativa del Ejército con el fin de tener una fuerza de calidad, pero ahora con asesoría de militares europeos. Sin embargo, debido a la Primera Guerra Mundial no tenían muchas opciones salvo Suiza, que no estaba muy comprometido con la guerra y tiene unas características de terreno montañoso similares a las de Colombia. Decidieron entonces tocar puertas e iniciar negociaciones hasta que en 1923 el gobierno del presidente Pedro Nel Ospina y el gobierno suizo firmaron un acuerdo que se prolongó hasta febrero de 1929. En términos educativos, esta alianza permitió al Ejército alcanzar lo siguiente (Helg, 1986):

1. En marzo de 1925 se abre en Bogotá la Escuela de Cadetes y Suboficiales, plantel destinado a la formación de los cabos y sargentos encargados del mando y de la instrucción de los conscriptos.
2. La Escuela Militar de Cadetes se transforma con la gestión del mayor Hans Von Werdt: pasa del colegio de enseñanza general a un establecimiento militar especializado, al cual no podrían ingresar sino jóvenes de 16 años de edad con vocación para la carrera de las armas, pues entraban a la escuela a hacer el bachillerato, pero cuando lo obtenían, la gran mayoría desertaba porque no quería seguir la carrera militar.
3. Concentrando sus intervenciones en la instrucción militar y la elaboración de proyectos sectoriales, la misión no puede transformar los fundamentos del Ejército colombiano: no le quita su papel de agente de represión al servicio del Partido Conservador, de la oligarquía y de las compañías extranjeras para volverlo una fuerza nacional de defensa territorial.
4. Formó una nueva generación de oficiales competentes y concienzudos, los cuales exigirían después reformas y responsabilidades a la altura de su capacitación.
5. Inicia la profesionalización de los oficiales. Como otros puestos en la administración pública, a partir de 1925 la oficialidad deja de ser un privilegio de las clases altas para volverse un canal de ascenso social para la clase media. A pesar de que no duró mucho la influencia de la comisión suiza debido a diferencias con militares colombianos, en algo contribuyeron a mejorar los procesos de calidad de la educación del Ejército: se debió pensar en crear una escuela diferente para suboficiales que contribuyeran con el mando de las tropas.

Luego de este período, el Ejército fue influido por una misión alemana, que entre varias de sus labores lo organizó territorialmente para tratar de garantizar el monopolio del control territorial del país. Así, asignó cinco brigadas, las cuales se establecieron de la siguiente manera: la primera brigada tendría su sede en Bogotá, la segunda en Barranquilla, la tercera en Cali, la cuarta en Medellín y la quinta en Bucaramanga (González, 2009). Esta misión estaba en Colombia principalmente por la cercanía que tenían con Chile; asimismo, contribuyeron significativamente en el conflicto que Colombia tuvo con el Perú.

Al terminar la Segunda Guerra Mundial y después de que Colombia participara en la guerra de Corea entre 1951 y 1954, “se asimila la doctrina militar americana por medio de la apropiación de la técnica y la táctica de guerra” (Buitrago, 2006, p. 123). Paralelo a estos acontecimientos, bajo el Decreto 2488 del 6 de octubre de 1936 se crea la Escuela de Aplicación de Caballería, el 1.º de noviembre de 1936 (Ejército Nacional, s. f). Esta escuela se levantó donde se asentaba el Grupo de Caballería N.º 1 (Páez), en la hacienda Santa Ana, por disposición del gobierno de Bogotá de la época. La construcción de una carretera divide en dos esa hacienda y, en uno de sus lados, se constituye la Escuela de Infantería. Ambas escuelas dieron origen a la Brigada de Institutos Militares.

Posteriormente La Brigada de Institutos Militares pasó a llamarse Decimoquinta Brigada (Centro de Instrucción Militar, 2017), creada mediante la Disposición 015 del 18 de diciembre de 1995, que funcionó en las instalaciones del Cantón Norte, con la dirección del coronel Eduardo Antonio Herrera Verbel, hasta que en el año de 1999 pasó a ser el Centro de Educación Militar (CEMIL) (Ejército Nacional, 2017, p. 8). Este cambio ajustó el nuevo contexto educativo adoptado por la institución, el cual consistió en separar la instrucción del entrenamiento y de esta manera dio paso a la creación del Centro Nacional de Entrenamiento (Cenae) (Centro de Instrucción Militar, 2017).

Posteriormente, mediante la Disposición N.º 0007 del 23 de junio de 1980, se creó el Instituto de las Armas y los Servicios (IAS), conformado por la Inspección de Estudios de las Escuelas de las diferentes especialidades y con la misión específica de desarrollar cursos para ascensos de oficiales y suboficiales de las armas y los servicios. Es precisamente allí donde nace la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (ESACE). En esta contextualización se evidencia la manera como el Ejército ha venido evolucionando y con él los procesos educativos, particularmente en la Escuela de Armas, que es el objeto de estudio de esta reflexión.

Años después, el artículo 222 del capítulo 7 de la Constitución de 1991 decretó que “la ley determinará los sistemas de promoción profesional, cultural y social de los miembros de la Fuerza Pública. En las etapas de su formación, se

les impartirá la enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los derechos humano” (República de Colombia, 1991, p. 113). El Ejército no ha estado transformando estos procesos solo, sino que también es producto de la tendencia que ha tenido el país por mejorar sus procesos de educación. Al respecto, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 dice que

la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (República de Colombia, 1991)

A partir de esta Constitución, el país ha implementado estrategias y herramientas para alcanzar estándares de calidad que permitan mejorar la educación y la capacitación de los estudiantes, así como impactar en el cumplimiento de la misión constitucional para construir sistemas socialmente robustos coordinados e integrados en beneficio de la sociedad (Páez, Peón & Ramírez, 2018).

Calidad en la educación superior en Colombia

En Colombia las temáticas referentes a la educación empezaron a tomar relevancia desde los años 60, lo cual concuerda temporalmente con las conferencias sobre educación que ofreció la Unesco en diferentes países de Latinoamérica, como Argentina y Venezuela, donde se abordaron temas como la capacitación del docente y el uso de tecnologías en los procesos de educación. Alternamente en el país, se hablaba sobre la expansión de la educación primaria en las zonas rurales.

Posteriormente, en los años 90 el país intentó ajustar sus lineamientos de políticas educativas con los planteamientos expuestos en las conferencias dirigidas por la Unesco, para lo cual expidió normativas como la Ley 30, de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y cuyo objetivo fundamental es “garantizar a la sociedad que las instituciones que forman parte del sistema cumplan los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (República de Colombia, 1992). Si bien las universidades hacen voluntariamente esta acreditación, el Estado otorga beneficios a las instituciones que la realizan y la sociedad las reconoce por ser entidades acreditadas en alta calidad. Cabe anotar que dicha acreditación se otorga por un periodo determinado.

Consecuentemente, en 1992 se establecieron estamentos de inspección y vigilancia a cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu) y por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)⁵, los cuales

5 Actualmente el nombre de esta entidad es Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

fueron encargados de garantizar y vigilar la calidad de la educación en Colombia, entre muchas otras funciones.

A su vez, con la Ley 115 de febrero 8 de 1994 se decretó la Ley General de Educación, con la cual se cambia la visión educativa y el plan decenal de educación proyectado desde 2016 al 2026, los cuales formulaban que la calidad en la educación debía promocionar la participación autónoma en los procesos de acreditación educativa e investigación para gestionar el conocimiento.

De esta manera, el Consejo Nacional de Acreditación en 1998 y el Ministerio de Educación de Colombia en 2000 empezaron a resaltar la importancia de inculcar en la educación la identidad, la autonomía, la historia y los hábitos investigativos. Con este espíritu se desarrolló el proyecto de reestructuración y acreditación de la educación superior, el cual tuvo que solucionar los problemas de conceptualización del concepto de *calidad en la educación* para estandarizar criterios y factores de desarrollo en este ámbito. Para ello se analizaron las problemáticas que sufre la educación y se obtuvo como resultado la formulación de metas que atacarían desde las entrañas las problemáticas educativas.

El primer aspecto mencionado fue la función de la educación en la sociedad. Para Jaramillo (2004), el país debe formar mano de obra capaz de enfrentar los criterios de calidad implementados en la ejecución de procesos en las empresas. Dado que estos estándares provienen del exterior debido a los flujos de la globalización, para asumir una posición competitiva frente al mercado global deben adaptarse a dichos cambios, los cuales solo pueden ser asumidos con una formación y educación estructurada con esos lineamientos (Jaramillo, 2004).

El segundo aspecto expuesto fue la humanización de la sociedad. Al respecto, Jaramillo (2004) enfatiza en la necesidad de formar profesionales éticos, es decir, propone una educación fundamentada en principios y valores que permitan una convivencia ciudadana sana irradiada por sentimientos o deseos de superación personal.

El tercer aspecto que se resaltó en este proceso fue el concepto de identidad. Magendzo (1986), citado por Jaramillo (2004), explica que una educación con calidad debe formar a una comunidad que esté en la capacidad de darle significancia y contexto a su cotidianidad. Es decir, que tenga las condiciones de reconocer la situación de su país y aceptarla o cambiarla, lo cual hace que en la sociedad brote un sentir de pertenencia y relación con el entorno que genera estados de progreso y bienestar. Finalmente, como cuarto aspecto este autor abordaba la investigación. Particularmente, menciona que en las memorias del Congreso Pedagógico Nacional de 1987 se consideró la educación con calidad como aquella que despierta

el gusto por el conocimiento y que, por lo tanto, fomenta la escritura científica, la investigación y la innovación (Jaramillo, 2004).

Como se puede observar, la educación en Colombia no ha sido ajena a esta tendencia mundial, en la cual se considera que la calidad de la educación superior consiste en las características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio que corresponde a su naturaleza (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 12). Es decir, la calidad garantiza que la institución de educación superior está prestando un excelente servicio a la comunidad a la cual se debe.

En el año 2000, “el Consejo Nacional de Acreditación elaboró los Lineamientos para la Acreditación Institucional” (Asociación Colombiana de Universidades, 2006). También en ese año se creó la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad (Conaces) y se fortaleció el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Además, se creó un conjunto de sistemas de información con el fin de contribuir al conocimiento y la toma de decisiones del sector, dentro de los cuales se encuentran el Sistema Nacional de la Información de la Educación Superior (Snies), el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces), el Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (Spadies) y el Observatorio Laboral para la Educación (Melo, Ramos & Hernández, 2014, p. 9).

Durante los primeros años del siglo XXI la educación en el país ha transitado por buenos caminos. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE y Banco Mundial, 2012), se ha aumentado la cobertura, ha variado el panorama institucional, el gobierno nacional ha planificado y formulado con coherencia y solidez políticas en temas de educación, existe un fuerte apoyo a la equidad y el sistema de créditos educativos es uno de los mejores de la región. Asimismo, para asegurar los estándares de calidad, las instituciones de educación superior en Colombia son evaluadas en dos momentos: en el primero, de carácter obligatorio, se verifican quince condiciones mínimas de calidad para que dicho programa o institución se pueda ofertar al público. El otro momento es voluntario y es cuando se realiza la acreditación institucional o de alta calidad. La tabla 1 muestra la comparación de los decretos 1075 de 2015, 1280 de 2018 y 1330 de 2019 en cuanto a las exigencias que se hace a las IES respecto a la investigación. Estos decretos reglamentan todo el proceso de registro calificado.

Tabla 1. Exigencias en investigación a las Instituciones de Educación Superior

Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015
Investigación. Actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país, de acuerdo con las orientaciones que se indican a continuación. • El programa debe prever la manera como va a promover la formación investigativa de estudiantes o los procesos de investigación, o creación, en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos. • El programa debe describir los procedimientos para incorporar el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación investigativa de los estudiantes. Para la adecuada formación de los estudiantes se verificará: • La existencia de un ambiente de investigación, innovación o creación, el cual exige políticas institucionales en la materia; una organización del trabajo investigativo que incluya estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo y medios para difundir los resultados de investigación. Para los programas nuevos de pregrado el proyecto previsto para el logro del ambiente de investigación y su desarrollo, que contenga por lo menos recursos asignados, cronograma y los resultados esperados. • Los productos de investigación en los programas en funcionamiento de pregrado y posgrado y los resultados de investigación con auspicio institucional, para los programas nuevos de maestría y doctorado. • Los resultados de procesos creativos de los programas en artes, podrán evidenciarse en exposiciones, escenificaciones, composiciones o interpretaciones y sustentarse en registro de la obra, estudios el campo artístico y publicaciones en diversos formatos. • En los programas de maestría y doctorado la participación de los estudiantes en los grupos de investigación o en unidades de investigación del programa. • La disponibilidad de profesores que tengan a su cargo fomentar la investigación y que cuenten con asignación horaria destinada a investigar títulos de maestría o doctorado o experiencia y trayectoria en investigación demostrada con resultados debidamente publicados, patentados o registrados.
Decreto 1280 del 25 de julio de 2018
Desde el punto de vista institucional y con el propósito de garantizar la cultura de formación en investigación, esta condición valora que la institución cuente con una política de fomento de la investigación, desarrollo, innovación, creación artística, caracterización y generación de nuevos productos, y formación de los estudiantes en actitud crítica y responsable, y que, a su vez, cuente con los recursos para hacer la gestión viable. Cuando se trate de instituciones que se declaran con énfasis o enfoque en ser instituciones de educación superior de investigación, y/o de instituciones que entre su oferta académica cuenten con programas de maestría en investigación y doctorado, en esta condición se valorarán los desarrollos que sustentan dicha declaración y oferta. Investigación. Para los programas de pregrado, especialización y maestrías de profundización, se evaluará la formación básica en investigación en la condición de gestión curricular. Para el caso de los programas de maestría de investigación y doctorado, esta condición valora los desarrollos que sustentan dicha formación y, teniendo en cuenta la naturaleza del programa, también se valora la creación de conocimiento la creación artística o innovación, así:

Continúa tabla...

Decreto 1280 del 25 de julio de 2018

La creación de conocimiento expresa el proceso de investigación propiamente dicho, que implica alizar el conocimiento existente, someterlo a prueba de nuevas hipótesis y concluir con el descubrimiento o generación de nuevo conocimiento.

La creación artística se asume como producción que se lleva a cabo a través de una exposición, pieza musical, obra de teatro, o proyecto de diseño que se realiza desde las artes y no desde su observación, y bajo perspectivas disciplinares diversas que se basan en las prácticas artísticas, y cuyos procesos, estructura y resultados son transferibles y replicables a centros investigadores.

La innovación puede ser vista como la transformación de una idea, el mejoramiento de un producto o servicio. El desarrollo de nuevos procedimientos o métodos donde se logre como característica esencial agregar valor científico, productivo o de capacidades.

Parágrafo 1. El Ministerio de Educación Nacional definirá los instrumentos y lineamientos necesarios para el desarrollo del proceso de evaluación de las condiciones de programa.

Parágrafo 2. Las instituciones deberán presentar la información necesaria y suficiente que permita verificar la manera en que se implementan las políticas de educación inclusiva en cada una de las condiciones de calidad previstas en este artículo, de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca para ello y con las disposiciones legales que así lo exigen.

Decreto 1330 del 25 de julio de 2019

Investigación, innovación y/o creación artística y cultural. La institución deberá establecer en el programa las estrategias para la formación en investigación-creación que les permitan a profesores y estudiantes estar en contacto con los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, la creación artística, avances tecnológicos y el campo disciplinar más actualizado, de tal forma que se desarrolle el pensamiento crítico y/o creativo.

El programa, en coherencia con el nivel de formación, las modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren anteriores modalidades), con la naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional, propenderá a que sus resultados de investigación contribuyan a la transformación social de las dinámicas que aporten a la construcción del país.

Según la declaración explícita que realice el programa en relación con la incorporación de la investigación para el desarrollo del conocimiento, el programa deberá definir las áreas, líneas o temáticas de investigación en las que se enfocarán los esfuerzos y proyectos. Lo anterior, teniendo en cuenta los siguientes propósitos de investigación:

- a) La comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador, con capacidad de construir, ejecutar, controlar y operar los medios y procesos para la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país.
 - b) La incorporación de la formación investigativa de los estudiantes en concordancia con el nivel educativo y sus objetivos, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
 - c) El desarrollo de nuevos productos, procesos y usos de productos ya existentes.
 - d) La capacidad para dar soluciones transformadoras a problemas locales, regionales y globales, e indagar sobre la realidad social y ambiental, entre otros, a partir del uso del conocimiento como herramienta de desarrollo.
 - e) Aquellos programas que hicieron explícita la incorporación de la investigación, innovación y/o creación artística deberán evidenciar sus resultados de acuerdo con los lineamientos establecidos por el sistema nacional de ciencia y tecnología u otros afines.
-

De esta manera, se puede apreciar que los criterios de calidad en Colombia han avanzado desde que en el año 2015 se propusieron las primeras reglamentaciones específicas referentes al proceso de investigación académica. Además, en vista de que todos los procesos son cambiantes, en el año 2018 se actualizó la normatividad el Decreto 1280 con el fin de garantizar la cultura de la investigación educativa, y en 2019 se publicó el Decreto 1330. Por supuesto, las Fuerzas Militares no han sido ajenas a esas exigencias y cada día se están actualizando con el fin de ajustarse a la ley y cumplir con la formación de los oficiales y suboficiales que la integran.

Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa)

La globalización es un proceso que ha impactado cada rincón del mundo en las diferentes dimensiones que lo componen: política, económica, social, tecnológica y, efectivamente, educativa. Ante esta hazaña de evolución que enfrenta la humanidad, se hizo necesario reestructurar los procesos educativos y de aprendizaje, ya que las habilidades de las personas también cambiaron.

De esta manera, en *La educación esconde un tesoro* la Unesco (1996) estableció una serie de principios enfocados en la educación a largo plazo y definió cuatro pilares que fundamentan dicho requerimiento. En este punto la pregunta que surge es si las fuerzas militares atenderán semejantes exigencias en sus normatividades educativas. Y la respuesta es que sí. El Ministerio de Defensa colombiano, teniendo en cuenta su misión y visión de un país democrático caracterizado por su progreso nacional, se apoyó en los cuatro pilares que definió la Unesco: (1) aprender a conocer, (2) aprender a hacer, (3) aprender a vivir juntos y (4) aprender a ser (Unesco, 1996, p. 34).

A partir de este referente se desarrolló el Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas, el cual se define “como conjunto de elementos interrelacionados en un círculo virtuoso para formar, actualizar, capacitar, instruir y entrenar a los integrantes de las Fuerzas Armadas” (Ministerio de Defensa Nacional, 2008). Así planteado, el Sefa garantiza un aprendizaje íntegro que fortalece cada una de las habilidades que exige la revolución tecnológica que atañe al mundo.

Específicamente, este sistema está apoyado en cuatro subsistemas que buscan fortalecer el activo vital de las Fuerzas Armadas: el recurso humano (figura 1).

La figura 1 muestra que los subsistemas fueron diseñados conforme a la visión del militar y policía del siglo XXI, los cuales facilitan el desarrollo del sistema:

- *Gestión de doctrina*: apoya los procesos de investigación y análisis de la doctrina de las FF. MM. dentro de un marco legal (Ministerio de Defensa Nacional, 2008, p. 15).

- *Aseguramiento de la calidad*: evalúa y asegura la empleabilidad, estándares y características de calidad en cada uno de los procesos educativos de la institución (Ministerio de Defensa Nacional, 2008, p. 15).
- *Certificación militar y policial*: hace referencia a los programas de formación, actualización, capacitación, instrucción y entrenamiento que tienen el objetivo de fortalecer las competencias individuales y colectivas que componen a un líder (Ministerio de Defensa Nacional, 2008, p. 15).
- *I + D + I*: soluciones o recomendaciones innovadoras, basadas en investigación de alto rigor técnico, tecnológico y científico, que involucren la transferencia de conocimiento, problemas, necesidades o desafíos en cada fuerza (Ministerio de Defensa Nacional, 2008, p. 16).

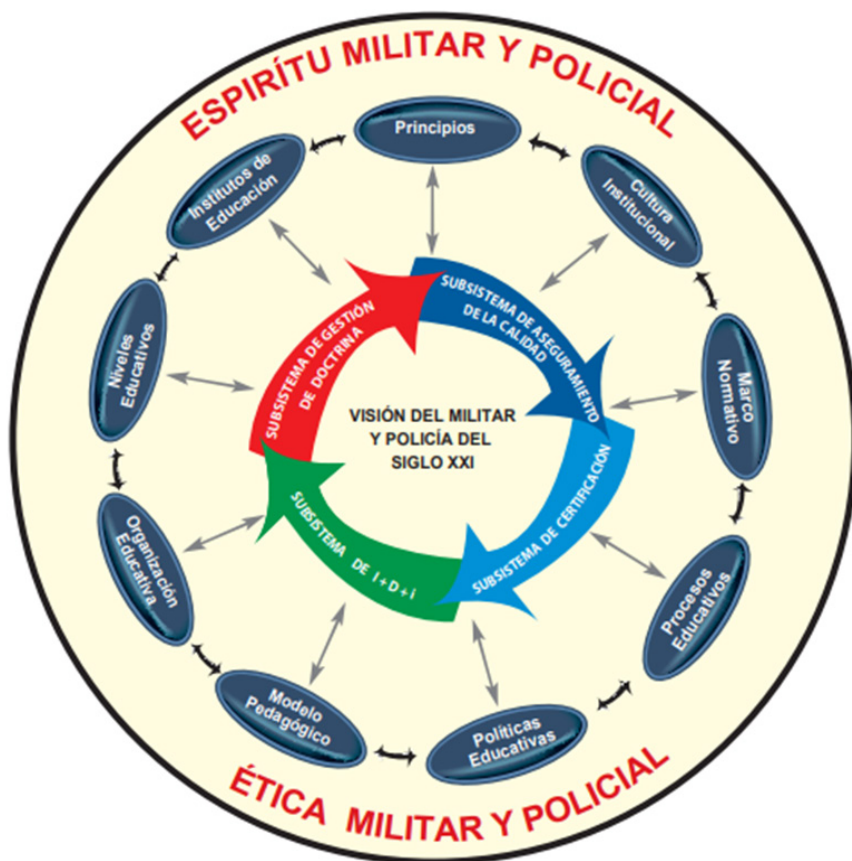


Figura 1. Estructura del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa).
Fuente: Ministerio de Defensa Nacional (2008).

Cabe señalar que estos mecanismos facilitan el uso y el cumplimiento de las trece políticas educativas, las cuales buscan fortalecer cada uno de los pilares establecidos y fomentados por la Unesco (tabla 2).

Tabla 2. Políticas educativas del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas

Política educativa	Descripción
Reforzar la formación en las “competencias del ser”	Formación de principios, valores, virtudes, ética profesional y criterio militar y policial
Potenciar la educación profesional militar y policial	Requisito para ascenso de los oficiales y suboficiales de las Fuerzas Militares
Transformar a la institución armada en una “organización de aprendizaje”	Orientación hacia la investigación y la innovación
Educar de manera ininterrumpida y ascendente	Especialización y capacitación durante toda la carrera militar
Redimensionar los currículos para fundamentarlos en competencias	Actualización del currículo reorganizado en pro de las competencias del profesional militar
Establecer un modelo educativo institucional de alta calidad	Se encuentra conformado por la gestión del aseguramiento y la acreditación de la calidad
Implementar la formación por ciclos propedéuticos	Secuencia complementaria de la educación del profesional militar donde se evidencia la acumulación de créditos académicos para cada nivel académico
Promover la internacionalización educativa	Intercambios educativos
Aprender una o más lenguas extranjeras	Aprendizaje de una segunda lengua para facilitar la internacionalización educativa
Enfoque inter- y transdisciplinario	Nuevas formas de aprender y analizar los problemas del contexto político, social y educativo
Privilegiar el autoaprendizaje significativo	Fortalece la memorización comprensiva para gestionar nuevos conocimientos
Fortalecer la formación para el liderazgo militar y policial	Columna vertebral de la formación profesional militar y policial

Fuente: Original de los autores.

Teniendo en cuenta estas políticas, las instituciones educativas pertenecientes a las FF. MM. reestructuraron su pensum, ya que las materias se debían amoldar al fortalecimiento de cada una de las habilidades que potencian las políticas del sistema y, evidentemente, la educación a largo plazo.

De esta manera se da cuenta del compromiso que tiene la institución militar con los retos que pone el mundo antes sus pies. Es decir, los enfoques establecidos se orientan hacia una continua mejora que busca educar hombres y mujeres líderes íntegros con un sentir social y un criterio científico que permite obtener resultados óptimos.

Escuela de Armas Combinadas (ESACE)

Como se había mencionado anteriormente, la Esace es una escuela perteneciente al Centro de Educación Militar de las Fuerzas Militares de Colombia que busca capacitar y especializar a los oficiales y suboficiales del Ejército Nacional. Por lo tanto, teniendo en cuenta el Sistema de Educación establecido por el Ministerio de Defensa, la institución implementó el Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas con el objetivo de cumplir con los requisitos de calidad para la educación superior. Actualmente cuenta con dos programas de posgrado: la Especialización en Conducción y Administración de Unidades Militares (Snies 53894), para los oficiales que ascienden de tenientes a capitanes, y la Especialización en Administración de Recursos Militares para la Defensa Nacional (Snies 54014), para los oficiales que ascienden al grado de capitán a mayor. Además, ofrece siete cursos cortos (seis meses) con la finalidad de mejorar las capacidades operativas y de mando del profesional militar (Esace, 2019a, 2019b).

Estos programas nacieron debido a la reestructuración del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas. Esto significa que la Esace adecuó sus programas teniendo en cuenta el Proyecto Educativo de las fuerzas Armadas, en el cual se afirma que

una institución armada es mucho más que armas y municiones, mucho más que uniformes y combates, y mucho más que disciplina y reglas. Una institución armada es, ante todo, los hombres y mujeres que la componen, y de sus calidades humanas y profesionales deriva su éxito o fracaso. Por ello tienen tanta trascendencia los avances que se logren en el campo de la educación y la formación de sus integrantes. (Ministerio de Defensa Nacional, 2008, p.3)

Este proceso de transformación derivó en la formulación del Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas 2007-2019, el cual fue explicado en apartados anteriores. En este contexto, la Esace transformó su organización como institución de enseñanza, destacada por su labor de investigación científica y tecnológica, con base en un análisis juicioso de la doctrina que orientó la reestructuración de la educación de las Fuerzas Militares. En concordancia con estos principios, los estudiantes de la institución se ejercitan en el arte de la duda mediante el desarrollo del pensamiento complejo para alcanzar un sólido criterio militar.

Asimismo, se debe mencionar que la política de calidad para la educación que se estableció para las Fuerzas Militares creó un macroproceso denominado Gestión Educación y Doctrina, compuesto por cinco procesos de apoyo que son aplicables a la Esace: (1) gestión y educación militar, (2) gestión de ciencia y tecnología, (3) instrucción–entrenamiento y reentrenamiento, (4) ciencias militares y (5) patrimonio. Este macroproceso establece además una guía para desarrollar las actividades que le competen cumpliendo criterios de calidad.

Respecto a los resultados de las evaluaciones derivadas de los planes de mejoramiento, la Esace ha empleado procesos de redimensión curricular, análisis de factores de riesgo de la calidad educativa, potenciación del área investigativa y concursos de mérito con el fin de contar con personal civil idóneo para desarrollar las diversas tareas. Esto es una muestra de la calidad como un proceso de mejora continua.

En este sentido también se debe destacar que el interés por generar una cultura de la investigación ha forjado diferentes prácticas de enseñanza y socialización de los aprendizajes. Un ejemplo de esta transformación es el proceso de gestión de ciencia y tecnología, cuyo objetivo es “desarrollar actividades de investigación para generar ciencia y tecnología dentro de la fuerza; con el fin de dar respuesta a las necesidades del Ejército” (Ministerio de Defensa Nacional, 2018, p. 3). Se trata de una práctica educativa que debe fomentar la cultura de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, hasta generar propuestas de proyectos, desarrollo y seguimiento técnico de proyectos, proteger nuevo conocimiento y su aplicación interna y/o externa a la fuerza (Ministerio de Defensa Nacional, 2018, p. 3).

Específicamente, la gestión de ciencia y tecnología está compuesta por diez actividades que parten desde la formulación de directrices hasta el control y seguimiento de cada una de las actividades. Como evidencia de dichas tareas se obtienen diferentes productos: directivas de ciencia y tecnología; producción científica; informes de actividades; radicación y certificado de derecho de autor; licencias para la explotación y uso de los proyectos de investigación realizados; planes de mejoramiento, entre otros.

Estas actividades se formularon a partir de la Directiva Permanente 000153 del 8 de agosto de 2018, donde se estableció la organización y funcionamiento del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (Departamento de Educación Militar, 2018). En ese documento se establecieron los lineamientos que buscan promover la investigación científica con el objetivo de solucionar problemáticas de toda índole en la institución. Asimismo, especifica los actores obligados y las disposiciones administrativas que abarcan responsabilidades financieras y de propiedad intelectual. Menciona también que los programas de investigación deben asumir los costos de las investigaciones con el presupuesto que el Ministerio de Defensa

le asigna. Respecto a la propiedad intelectual, determina que se debe tener control sobre sus derechos.

Otra característica de la directiva es que cuenta con un compilado de anexos donde se identifican los lineamientos de investigación, los procedimientos de divulgación científica, la implementación y la adquisición de tecnologías en los programas de I + D + I, además de que direcciona los formatos establecidos para el sistema de ciencia y tecnología.

Metodología

El presente estudio forma parte del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en Contextos de Formación Militar, el cual hace énfasis en el análisis de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como parte de los resultados de esta investigación se identificaron y analizaron tópicos relacionados con la calidad educativa a través del análisis documental de “periódicos, actas científicas, conclusiones de simposios y seminarios y/o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información” (Martín & Lafuente, 2017, p. 11). Estos datos fueron recolectados a través de fichas bibliográficas para su posterior análisis.

En el proceso de investigación se hizo la revisión de otros estudios relacionados con la formación en contextos militares con el fin de identificar categorías deductivas. Esta información se recolectó también por medio de la revisión y consulta de diferentes fuentes bibliográficas: Redalyc, Scielo, Scopus, Google Scholar, entre otras, que serán las bases de datos con las cuales contará el Ejército Nacional.

Para analizar esta información, se construyó una matriz de análisis de categorías a partir de una ecuación de búsqueda que arrojó cuáles son los documentos relevantes que aportan al objetivo propuesto. La información se seleccionó con base en una lista significativa de palabras clave que fue construida previamente para analizar los procesos de calidad, específicamente en investigación para la Esace. Estas palabras clave se combinaron mediante comandos y operadores de búsqueda previamente seleccionados con el objetivo de hacer una revisión sistemática a través de la triangulación abierta y axial.

Asimismo, se hizo una revisión sobre la producción científica posterior a la implementación del sistema de educación en la institución con el propósito de analizar la influencia de los estándares de calidad en los procesos de investigación. Se debe señalar que este material se encuentra ubicado en la biblioteca de la institución. Finalmente, se analizaron los resultados para identificar los elementos esenciales de la reflexión.

Resultados

El análisis de la información evidencia que el Ejército Nacional ha avanzado significativamente en los procesos de educación. Específicamente, la Esace ha materializado este avance en la calidad de los graduados y en las líneas de investigación que coordinan y guían la producción o enfoque de los proyectos de investigación asignadas por Cedoc a la institución:

1. Sistemas de simulación, generación de entornos virtuales y digitales.
2. Pedagogía de desarrollo humano y socialización.
3. Investigación de operaciones. Teoría de la decisión y doctrina.

Se puede afirmar que estas temáticas se desarrollan en pro de la innovación, ya que se identificó que concuerdan con un periodo y contexto social concreto. Un ejemplo son los proyectos de grado que analizan la funcionalidad de los drones como herramienta tecnológica en diferentes áreas o procesos del Ejército Nacional.

Respecto a la estructura de estos proyectos de investigación, se identificó un cambio en la extensión del documento, la citación y las formas de abordar las temáticas. Anteriormente tendían a ser trabajos extensos y no se controlaba la concordancia entre las citas en el texto y el listado de referencias, pues se encontraron trabajos con citas sin referencia y referencias sin citas, lo cual puede ser un indicador de plagio. En contraste, actualmente esta problemática se controla usando programas que permiten identificar el nivel de coincidencia, los trabajos tienden a ser más cortos, pero puntuales, y se desarrolla la temática de manera completa sin necesidad de extenderse. Además no solamente existe la publicación de monografías, también se puede gestionar el conocimiento mediante la elaboración de ensayos, artículos y capítulos de libro.

Asimismo, se evidenció que anteriormente no se contaba con formatos o algún documento mediante el cual el autor del proyecto cediera los derechos de sus trabajos a la Esace. Por fortuna, esta problemática se solucionó a través del *Formato de derechos de autor*, en el cual se establece la responsabilidad que tiene la institución sobre esa información. Además, el área de ciencia e investigación de la Esace, en articulación con la biblioteca de la entidad, se encarga de guardar permanentemente los formatos de cesión de derechos de autor, ya que esta es la prueba vital de que la escuela tiene derechos sobre la producción intelectual de los alumnos que completan los programas de posgrado. Estos resultados evidencian el control que ha tenido la Escuela desde que se implementó el sistema de educación, que está en constante seguimiento y por lo tanto facilita el desarrollo de planes de mejoramiento.

También se encontró que el área de gestión documental cuenta con los folios de vida de cada docente junto con el documento expedido para su contratación, lo cual evidencia la transparencia del proceso académico que lleva el docente seleccionado para las vacantes de investigación —el aula virtual el docente encargado del área académica publica información sobre su trayectoria académica—. Al respecto se debe agregar que el perfil del docente que desarrolla el programa de investigación determina las características que de cumplir para desempeñar su cargo, como tener un nivel de educación superior al que va a dictar y una experiencia que evidencie su conocimiento en el campo laboral. Así, actualmente la institución tiene personal docente formado en investigación, la mayoría cuenta con maestría y postulantes a un programa doctoral.

Como se observa, estas características garantizan a los alumnos de la Esace una formación integral acorde con la nueva realidad del país, la cual le permite integrarse con la sociedad y tener una perspectiva de investigación acorde con las necesidades del cambiante ambiente operacional y de la amenaza. En este sentido, las competencias en investigación que desarrolla el egresado se refieren al proceso de búsqueda y generación de conocimiento, tareas que desarrolla mediante una actividad intelectual compleja caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados y la validación y juicio crítico de pares.

Conclusiones

En esta reflexión se identificó que la Esace, en articulación con el Ministerio de Educación y la realidad nacional, suministra a los militares en formación herramientas metodológicas para construir sistemas socialmente robustos.

Dando cumplimiento al Plan Estratégico del Sistema Educativo (Pese), la Escuela ha propuesto soluciones o recomendaciones innovadoras, basadas en investigaciones de alto rigor técnico, tecnológico y científico, que involucran la transferencia de conocimiento, necesidades o desafíos en la Fuerza. Esto se evidencia en la producción científica que no solo aborda las problemáticas que hacen deficiente a la institución, sino que además hace propuestas de mejora o identifica conflictos antes no contemplados. Estos trabajos, además, permiten establecer una trazabilidad de las líneas de investigación de la institución y su efectividad en la formación militar.

A pesar de que se emplea un sistema de educación con base en los estándares de calidad definidos por la Unesco, es necesario reconocer que el proceso todavía no se adapta completamente a estos requerimientos. Concretamente, la transición y adaptación del personal y los estudiantes a una nueva exigencia académica implica

que deben interiorizar nuevas misiones y habilidades, de tal manera que resultan fundamentales cada uno de los planes de mejoramiento que se hacen anualmente en la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que este proceso de transformación educativa ha fortalecido las competencias académicas y humanas de los estudiantes, lo cual da valor agregado a la calidad de los programas académicos y constituye una ventaja frente a otras instituciones de educación superior. Así, los egresados de la Esace son capaces de abordar enfoques inter- y transdisciplinarios a través de una visión integrada y compleja de la realidad gracias a los elementos educativos y pedagógicos que les ha ofrecido la Escuela, los cuales además les permiten generar nuevas formas de aprender a analizar los problemas emergentes del diario vivir.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército.

Financiación

Los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar este capítulo fueron solidarios, ya que fueron proporcionados por la Escuela de Armas Combinadas del Ejército y la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Referencias

- Asociación Colombiana de Universidades [Ascun]. (2006). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Bogotá, D. C.: Asociación Colombiana de Universidades. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186376_indi_acreinstit.pdf
- Buitrago, F. L. (2006). La influencia de los Estados Unidos en el Ejército colombiano 1951-1959. *Revista de Estudios Sociales*, (25), 123-124.
- Centro de Instrucción Militar. (mayo 4 de 2017). Reseña histórica [información en página web]. Recuperado <http://cemil.edu.co/index.php/informacion-de-interes/resena-historica/>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado [documento en línea]. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

- Departamento de Educación Militar. (agosto 9 de 2018). Directiva Permanente 000153: Organización y Funcionamiento del Sistemas de la Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Ejército Nacional de Colombia. (s. f.). Reseña histórica de la Escuela de Caballería [información en página web]. Recuperado de <http://escab.cemil.edu.co/index.php/informacion-de-interes/resena-historica/>
- Ejército Nacional de Colombia. (2017). Proyecto Educativo del Programa Curso Intermedio. Bogotá, D. C.: Ejército Nacional.
- Escuela de Armas Combinadas del Ejército [Esace]. (2019a). Programas de cursos militares. Recuperado de: <http://esace.cemil.edu.co/index.php/cursos-militares/>
- Escuela de Armas Combinadas del Ejército [Esace]. (2019b). Programas de posgrado [información en página web]. Recuperado de: <http://esace.cemil.edu.co/index.php/programas/posgrados/>
- Esteban, M. F. (2008). La educación militar en Colombia entre 1886 y 1907. *Historia Crítica*, (35), 150-175. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172008000100009
- González, C. S. (2009). La influencia de la participación de Colombia en la guerra de Corea en la construcción de la nueva mentalidad del Ejército Nacional entre 1951 hasta 1982 (Tesis de pregrado). Universidad del Rosario, Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Bogotá, D. C., Colombia.
- Helg, A. (1986). El desarrollo de la instrucción militar en Colombia en los años 20: estudio del impacto de una misión militar suiza. *Revista Colombiana de Educación* (17), s. p. <https://doi.org/10.17227/01203916.5138>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 6 (38), 91-100. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7277/6724>
- Kalmanovitz, S. (2013). La Constitución de Rionegro. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/la-constitucion-de-rionegro-columna-449386>
- Leongómez, E. P. (1987). La profesionalización militar en Colombia (1907-1944). *Anal. Político*, (1), 20-39.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Martín, S. & Lafuente, V. (2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica*, 31 (71), 151-180. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814>
- Melo, L. A., Ramos, J. H. & Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808. Recuperado de https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/be_808.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Decreto único reglamentario del sector educación. Decreto 1075 del 26 de mayo del 2015. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Decreto 1280 del 25 de julio de 2018. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87642>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). Registro calificado de programas académicos de educación superior. Decreto 1330 del 25 de Julio de 2019. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/420147596/DECRETO-1330-DEL-25-DE-JULIO-DE-2019-pdf>

- Ministerio de Defensa Nacional. (2008). Plan estratégico del Sistemas Educativo de las Fuerzas Armadas 2007-2019 [documento en línea]. Recuperado de https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/estrategia_planeacion/desa_capital/Pagina/PESE_FINAL.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1996). La educación encierra un tesoro [documento en línea]. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [Ocde] & Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: La educación superior en Colombia*. Bogotá, D. C.: OCDE y Banco Mundial.
- Páez, C. A., Peón, I. E. & Ramírez, Y. (2018). Contexto de la seguridad ciudadana en América Latina y el Caribe. *Revista Científica General José María Córdova*, 16 (24), 83-106. <https://doi.org/10.21830/19006586.360>
- República de Colombia. (julio 20 de 1991). Constitución Política de Colombia. Congreso de la Republica. *Gaceta Constitucional*, n.º 116. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- República de Colombia. (diciembre 28 de 1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Congreso de la República. *Diario Oficial*, n.º 40.700. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articulos-186370_ley_3092.pdf
- Triana, R. E. (junio de 2011). La Escuela Militar de 1880 a 1907: Difícil transición. *Revista Científica General José María Córdova*, (9), 323. <https://doi.org/10.21830/19006586.258>

Diagnóstico de las necesidades de formación del personal de docentes oficiales del Ejército Nacional desde el modelo basado en evidencias¹

7

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.07>

Edna Jackeline Latorre Rojas²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Resumen

Objetivo: diagnosticar las necesidades de formación de los docentes oficiales que ejercen sus labores académicas en la Facultad de Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) desde el modelo basado en evidencias. **Materiales y métodos:** es una investigación mixta, de carácter descriptivo, debido a que se orienta a comprender las dinámicas del contexto específico del sistema de formación del Ejército Nacional de Colombia. Para esto combina diferentes formas de recolección de evidencias e información, tanto cualitativas como cuantitativas, con el fin de describir, explicar y generar resultados en torno a las categorías de análisis: formación profesional y competencias de investigación. **Resultados:** se muestra la perspectiva de la evaluación del aprendizaje desde el modelo basado en evidencias, particularmente en las necesidades de formación investigativa. También se reconocen y conceptualizan las categorías y subcategorías de análisis empíricas de la cultura investigativa, se plantean tres categorías cognitivas (análisis, comprensión y aplicación), y se presenta la estructura y especificaciones de la prueba. Asimismo, este diagnóstico contribuye como fundamento empírico y referente para cualquier otra área de formación y fortalecimiento de perfil profesional militar, al tiempo que se toma como punto de partida para desarrollar propuestas de formación e investigación en asuntos de género e igualdad dentro de la educación militar. **Conclusiones:** el estudio concluye que el modelo basado en evidencias determina de manera clara las competencias que cualquier programa de formación posgradual puede tener,

1 Capítulo de libro que parte de los resultados de los proyectos de investigación Diplomado Virtual en Género y Derechos Humanos para la Transformación del Ejército, del Grupo de Investigación en Ciencias Militares, de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Esmic), registrado con el código COL0082556 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este estudio pertenecen a la autora y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Magíster en Educación e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda y especialista en Educación e Investigación Universitaria de la misma institución. Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Investigadora del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0301-9036>. Contacto: edna.latorre@esmic.eu.co

en cuanto permite abordar no solo la categoría central de estudio (en este caso la cultura de la investigación), sino también cualquier otra categoría sobre la cual se quiera trabajar. Es decir, la metodología usada permite ser replicada, lo cual le da al estudio alta validez y confiabilidad.

Palabras clave: educación militar; evaluación; formación; investigación;

Introducción

La incorporación de la cultura investigativa es un proceso en el que se establece un vínculo entre la sociedad y la educación, a través de los procesos mismos de la investigación, que garantizan el desarrollo social del conocimiento en cualquier nivel. A partir de este vínculo la persona comienza a entender los contextos y a explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor mediante la resolución de problemas, generados de situaciones que le causan curiosidad y que por tanto desea resolver para dar soluciones y aportes desde la educación a la sociedad.

Es así como es necesario reconocer la importancia que tiene la investigación dentro de la formación para pensar la educación, los educadores y los educandos, sobre todo si se entiende que su interés y compromiso social se refleja en los factores de mejora de una nación y que constituyen un componente importante para entender las problemáticas sociales, políticas y económicas de una nación.

De ahí que Kaufman & Nelson (2005) planteen que “la educación se encuentra entre las primeras preocupaciones de la ciudadanía latinoamericana cuando se le pregunta sobre los problemas más importantes que enfrenta un país” (p. 4).

Al concebir la educación como un factor fundamental y de prioridad, se comprende entonces que ella constituye una de las formas de garantía de desarrollo y, en el caso de Latinoamérica, un factor que determina indudablemente su camino hacia la mejora y la sostenibilidad como una demanda social.

Por tanto, las exigencias sociales y culturales influyen para determinar la calidad de los procesos educativos inmersos dentro de las comunidades, de manera que finalmente se convierte en fuente de avance y en un aspecto de influencia política, económica, financiera y obviamente social en el país.

Para los sistemas educativos actuales la educación tiene que ser de calidad. En palabras de Vélez y Jaramillo (2013)

una educación de calidad es la que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, es decir, lo que está determinado en los planes curriculares y, en el caso de Colombia, en los estándares de competencias establecidos por el MEN. También se incluye el concepto de “relevancia” desde lo individual a lo social que tienen los aprendizajes y, por último, el concepto de calidad educativa está relacionado con

los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de la experiencia educativa. (p. 84)

Desde esta perspectiva, la calidad educativa adquiere un sentido reduccionista, en el que el proceso de formación se centra en la aplicación de planes de estudio e incluso de formación profesoral, que genere un “profesional” ajustado a un requisito social. No obstante, esta visión del proceso educativo difícilmente prepondera por una formación universitaria para el pensamiento crítico, la investigación, la estética y el conocimiento como contemplación, es decir, tiene reduce los procesos de formación a la utilidad (Vélez & Jaramillo, 2013). Desde esta perspectiva se dejan de lado los procesos que garantizan un desarrollo social del conocimiento y se abre camino a la instrumentalización de la educación para el futuro profesional.

Por tanto, cuando se habla de calidad es necesario comprender la educación como un proceso de transformación cultural en el que hay una representación de los individuos que intervienen en ella (docentes, estudiantes, investigadores, expertos, entre otros).

La calidad educativa tiene que ver con dinámicas individuales y sociales. En este sentido, factores como el pensamiento, el aprendizaje, el conocimiento y la misma cultura influirán una de las relaciones que enmarca el proceso formativo: la que existe entre docente y estudiante. El éxito de esta relación depende, entre otras cosas, de la formación del profesor, de allí que la formación docente deba ser integral para que, entre muchas cosas, se cimiente un sentido de indagación e investigación, propiciador de nuevo conocimiento e impacto dentro de lo social.

De acuerdo con lo anterior, la educación se preocupa por la formación profesoral porque reconoce su papel como factor fundamental en el desarrollo del proceso formativo del estudiante, tanto así que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2010) considera que

la calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional.

En este sentido, la práctica del maestro implica un nivel de formación especializado, en la que el profesor debe poner al servicio de la sociedad sus competencias y conocimientos como guía y orientador del proceso educativo. Por tanto, esto hace que su formación se oriente al fortalecimiento del sistema educativo a través de la práctica

educativa. Además, el docente está llamado a ser innovador porque debe adaptarse a un contexto cambiante, a la vez que debe, por medio de su labor, comprender el entorno en el cual se encuentra su institución y sus estudiantes con el fin de dar respuestas a las necesidades particulares de la comunidad donde se encuentre.

De esta forma, el docente tendrá un perfil de espíritu innovador (Tejada, 2000), en el cual sobresalgan competencias como la flexibilidad, el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión hacia la práctica, la actitud autocrítica y la capacidad de adaptación a los cambios. Precisamente, estas que se hacen necesarias para desarrollar y fortalecer la cultura de la educación y por ende la cultura de la investigación. Por tanto, la formación docente debe incluir el desarrollo de habilidades en investigación, entendiendo la educación como una ciencia que colabora en el desarrollo del saber disciplinar, desde el conocimiento, y que propicia su aplicabilidad a través de la tecnología y la innovación, aspectos que tendrán un impacto en la sociedad.

Lo anterior evidencia que la formación de los docentes, en cuanto afianza los aprendizajes del ejercicio pedagógico, es un aspecto importante en la educación de calidad. A partir de esta concepción se formulan políticas educativas en las que se da importancia a los procesos de gestión y académicos, así como a la formación para la investigación.

En este orden de ideas, el docente en ciencias militares debe orientarse hacia la apropiación de la cultura científica del contexto en el que se encuentra inmerso. Desde este enfoque, las funciones y responsabilidades de los docentes militares en la formación de las competencias investigativas de los estudiantes demandan un proceso que no tiene que ver con un rol específico, sino con una serie de conocimientos, habilidades y actitudes conjuntas que conducen al diseño de estrategias y acciones en las que el estudiante vive la investigación como un proceso de formación en el que cada día se alimenta el interés por la generación y el aporte social del conocimiento. De manera tal que el alumno fortalece en el día a día sus habilidades para explicar y dar respuesta a las demandas de su entorno con la colaboración de todos los actores que intervienen en su proceso de formación militar y profesional.

Específicamente, esta investigación propone que si se logra desarrollar una buena cultura investigativa mediante el fortalecimiento de la competencia de investigación en los docentes militares y con una propuesta curricular que sea sistemática, flexible, dinámica, llamativa, interdisciplinar y que incorpore a todos los actores del proceso educativo, entonces se estimulará a los docentes a incorporarse en los procesos investigativos y, de esta manera, tendrán mayor motivación, participación y fortalecimiento en el campo de aplicación específico en el que se requiera indagar.

Por tanto, la investigación plantea el siguiente interrogante: ¿Qué necesidades de formación para la investigación en cualquier área del conocimiento tienen los docentes oficiales de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC)?

Marco teórico y conceptual

Evaluación como garante de la calidad en la educación

El desarrollo del conocimiento debe estar vinculado a la realidad sociocultural del país, y el análisis de esta realidad, entre otras cosas, se enmarca en el proceso de enseñanza que el docente imparte a su estudiante de acuerdo con su entorno cultural, social, comunitario y nacional. Esta forma de entender la educación hace que sea de calidad, con un gran sentido de pertinencia, orientada a la producción de nuevos conocimientos, de manera que sus resultados sean productos capaces de modificar el entorno. En el caso concreto de la cultura profesional militar, esta perspectiva sobre la educación se debe evidenciar además en una formación científica y tecnológica que permita a las Fuerzas Militares estar a la vanguardia de los estándares de calidad mundial y posicionarse como formadora de profesionales íntegros con alta calidad. Para tal fin, es necesario analizar los procesos de formación de los docentes militares a través de la evaluación de sus competencias profesionales.

Al respecto cabe señalar que la misión de la evaluación en la educación tiene como componente principal los procesos de mejora, en los que se concibe a la persona como actor del proceso educativo y como eje fundamental de la evaluación. Asimismo, esta última se encuentra conectada al proceso de formación y aprendizaje por un conjunto de acciones educativas (procesos) que ayudarán a las instituciones con el cumplimiento de sus objetivos y a fortalecer sus procesos de enseñanza. De esta manera, la misión de la evaluación en la educación es ayudar a las personas a aprender más y mejor.

Desde la perspectiva sobre la calidad de la educación que se ha planteado en este trabajo, es posible afirmar que la evaluación, independientemente del objeto o sujeto a evaluar, no debe tener un carácter universal, sino que depende de las particularidades y especificidades del objeto-sujeto de evaluación, así como de las comprensiones y posiciones de aquellos que la ejecutan. Es decir, no depende de los instrumentos y métodos que se utilicen, sino que estos están determinados por lo primero, de manera que se deben plantear desde los diferentes proyectos culturales, ya sea la formación de profesionales, los desarrollos de nuevos conocimientos, la solución de problemas sociales y desde las profesiones y colectivos específicos.

Tradicionalmente, la calidad, la evaluación y la gestión de la educación se han orientado desde enfoques estrechos y limitados, “de visión de túnel”, al decir de Pacey

(1990), sin reflexionar sobre los contextos en que se desarrollan ni sobre su incidencia en los procesos educativos y pedagógicos que caracterizan a las organizaciones, equipos y a las personas, ya sea en las actividades de aprendizajes o de investigación (Pacey, 1990, p. 14)

Por lo tanto, la concepción de la evaluación desde las competencias investigativas debe apuntar a la formación y el aprendizaje significativos. En este sentido, la evaluación tendría dos propósitos principales: por un lado, una función sumativa como evaluación de competencias y, por otro, su función formativa como evaluación para el desarrollo de competencias (Yániz & Villardón, 2010). Este enfoque presenta una evaluación auténtica en la que se “requiere que el alumno actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional” (Leyva, 2010).

Se trata entonces de realizar un proceso evaluativo en el que se use una metodología integrada, donde se tomen en cuenta factores formativos y sumativos que favorezcan el aprendizaje continuo del estudiante frente a su proceso de formación.

La competencia investigativa. Un ejemplo de la formación de calidad de los docentes

Etimológicamente la palabra *competir* proviene del latín *competere*, que significa ‘compañía’, ‘compartir’, y de *petere*, ‘pedir’, ‘aspirar’, ‘tender a’. Así, la palabra *competere* indica un aspirar, ir al encuentro de alguna cosa, contender a varios contrincantes para alcanzarla, por ejemplo competir en los Juegos Olímpicos, significado que responde al atribuido comúnmente a la palabra. De *competere* proviene también el verbo *competere*: “Este tema me compete o me incumbe”. También la palabra *competente* se utiliza normalmente para mencionar a la persona que tienen la autoridad para realizar ciertos oficios: “Un médico competente”. Y para mencionar a una persona que es conocedora de alguna disciplina: “Es competente en historia de Asia” (Bogoya et al., 2000).

La competencia enmarca la calidad de la educación desde distintos planos, y por ende también el proceso del futuro profesional como ente social que logra entender, explicar y comprobar su realidad a través de su desempeño. Por consiguiente, el ser competente no solo implica una habilidad o destreza básica, sino que además involucra diferentes planos que inician en el proceso académico y que se refleja en la competencia del profesional. Es precisamente en este sentido, con un fin educativo, que se puede ver la competencia profesional como el resultado de un proceso de educación de la personalidad, para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina

con la obtención de un grado, sino que acompaña al individuo durante su desarrollo profesional (González, 2008).

En este sentido, la educación basada en competencias implica el compromiso de una docencia de calidad, que busca optimizar el aprendizaje de los estudiantes, redimensionar sus conocimientos para que sepan usarlos en actividades de investigación que aplican con competitividad. De esta manera, desde el modelo por competencias la misión es formar profesionales idóneos, con conocimientos que les permitan crecer como investigadores, analíticos y estratégicos, que fortalezcan continuamente su conocimiento y desempeño.

Desarrollar competencias investigativas para la vida implica la formación de competencias asociadas a la productividad y la competitividad que contribuyan a fortalecer los estándares de calidad y mejoramiento en los procesos de investigación. Es así como competencias tales como el ser integral, emprendedor, eficiente, disciplinado, creativo, responsable y especialmente con un espíritu de servicio aportan a la búsqueda de soluciones idóneas, en pro del desarrollo de la investigación y los nuevos conocimientos que impacten de manera positiva y aporten al crecimiento de toda una sociedad.

Ahora bien, en la literatura se encuentran múltiples clasificaciones de las competencias investigativas. Por ejemplo Latorre y Pérez (2013) plantean que las competencias investigativas son: resolución de problemas, responsabilidad, actitud creadora e innovadora, reconocer y armar una cita bibliográfica, recolección de fuentes terciarias de información y trabajo en equipo.

Por su parte, Cota (2010) argumenta que las competencias investigativas que deben tener las personas son observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información, trabajo en equipo, uso adecuado de la tecnología, escribir correctamente acerca de su práctica profesional, capacidad de reflexión, ordenar y sistematizar las acciones investigativas, publicación y gestión del conocimiento. Además, sostiene que este último tema es relevante en todas las áreas, tales como las académicas, científicas, culturales y sociales.

Otra concepción importante sobre competencias investigativas es la que propone Sánchez (2004), quien plantea y define las siguientes competencias: *Observación*: entendida como la capacidad para recibir información, dirección y sentido a los datos. *Lectura*: entender bien al autor y superarlo. *Creatividad*: originalidad y fluidez que se tiene para relacionar problemas o situaciones de manera innovadora y atractiva. *Expresión*: manifestar el pensamiento, sentimiento o deseo por medio de una obra. *Rigor*: la constancia, disciplina, cuidado y responsabilidad del investigador. *Socialización*: saber dialogar en situaciones de debate de opiniones, de puntos de vista o de información. *Construcción*:

se refiere a tener una fundamentación teórica bien armada para validar los conocimientos nuevos. *Estrategia*: la persona debe saber coordinar las acciones para alcanzar un objetivo. *Problematicar*: “No hay investigación científica sin problema de investigación” (Sánchez, 2004, p. 131). Finalmente, *Ética*: las normas morales se plantean como competencias indispensables en la investigación (Guajardo, Guillén y Rocha, 2011).

En síntesis, son las competencias necesarias para lograr un desempeño óptimo en actividades que impliquen investigación. Estas competencias van a garantizar que la persona promueva la cultura investigativa en el desempeño de su actividad académica y profesional dentro de su institución. Para que esto se cumpla, dentro de su actividad académica compleja el docente investigador debe dar cuenta que posee no solo las competencias investigativas, sino también los principios de enseñanza que garanticen el aprendizaje de sus estudiantes y la realización efectiva de los procesos académicos y profesionales para la investigación.

Evaluación de la dimensión cognitiva para establecer los objetivos educativos en la formación

Otro componente que resulta importante incorporar en el diagnóstico del proceso de formación es la dimensión cognitiva. Ocurre que cuando se elaboran los instrumentos de evaluación para la educación no solo se toman en cuenta los elementos por evaluar (constructos)³, que en este caso serán las subcategorías, sino que también se evalúan los niveles de dominio cognitivo involucrados en el proceso de formación. La finalidad de incorporar la dimensión cognitiva en el diagnóstico (entendido como la habilidad para pensar las cosas) es tener un referente empírico de las necesidades que la población de estudio tiene desde el aspecto cognitivo frente a su proceso de aprendizaje. De esta manera se puede hacer un planteamiento claro de los objetivos educativos dentro de la propuesta curricular que atienda las debilidades encontradas en cuanto a las habilidades del pensamiento.

Así, el dominio cognitivo es un conjunto integrado de habilidades organizadas intelectualmente que hace inteligible, tanto en amplitud como en profundidad, la realidad concreta del sujeto y su entorno (Bloom, 1977). Desde el conocimiento científico se puede entender como las nociones instrumentales que permiten en un segmento particular del conocimiento investigar y comprender la realidad, haciéndola inteligible a través del discurso científico.

3 Los constructos pueden ser definidos usando otros constructos. Por ejemplo, al definir *inteligencia* como la aptitud para pensar en forma abstracta (Kerlinger, 1964).

Para establecer la dimensión cognitiva en la evaluación, se usa como referente la taxonomía de Bloom y se puntualiza la dimensión cognitiva, específicamente en los niveles de dominio análisis, comprensión y aplicación (tabla 1).

Tabla 1. Niveles de dominio cognitivo

Nivel	Concepción
Comprensión	Se refiere a la capacidad de comprender o aprehender. El estudiante sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto. Requiere que el alumno explique las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, dimensiones o arreglos en una determinada materia, conocimiento de los criterios fundamentales que rigen la evaluación de hechos o principios, y conocimientos de la metodología, principios y generalizaciones. <i>Traducción:</i> parafrasear: habilidad para comprender afirmaciones no literales como simbolismos, metáforas, etc.; traducir material matemático, simbólico, etc. <i>Interpretación:</i> explicación o resumen; implica reordenamiento o nuevos arreglos de puntos de vista. <i>Extrapolación:</i> implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, predicción, etc.
Aplicación	Se guía por los mismos principios de la comprensión y la única diferencia perceptible es la cantidad de elementos novedosos en la tarea por realizar. Requiere el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse. <i>Solución de problemas en situaciones particulares y concretas:</i> utilización de abstracciones en tipos de conducta y tipos de problemas.
Análisis	Consiste en descomponer un problema dado en sus partes y descubrir las relaciones existentes entre ellas. En general, la eventual solución se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre estas. <i>Análisis de elementos:</i> reconocer supuestos no expresados, distinguir entre hechos e hipótesis. <i>Identificación de relaciones entre los elementos:</i> conexiones e interacciones entre elementos, comprobación de la consistencia de las hipótesis con informaciones y suposiciones dadas. <i>Reconocimiento de los principios de organización de la situación problemática:</i> estructura explícita e implícita; reconocimiento de formas y modelos, técnicas generales utilizadas, etc. <i>Identificación de conclusiones y fundamentación de enunciados.</i>

Fuente: Original de la autora.

Metodología

Estructura de la prueba diagnóstica a partir del modelo basado en evidencias

ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

La evaluación que se utiliza en el presente estudio tiene una función diagnóstica, esto quiere decir que va a producir “una serie de percepciones y de expectativas que influyen en la manera en que se realiza la planeación, la enseñanza y la interacción con el grupo durante el año lectivo” (Airasan, 2002, p. 30). En este sentido, la evaluación forma parte de muchos juicios y valoraciones que ese hacen al inicio del curso o algún proyecto, con la finalidad de conocer el estado previo del saber, conocimiento o aprendizaje de los evaluados para identificar posibles dificultades que afecten el nuevo aprendizaje.

La categoría central de esta evaluación es la “cultura investigativa”, cuyo componente social implica que la evaluación en el campo específico de la investigación debe ser integral y abordar el desempeño profesional en el campo de la formación científica. Al respecto, García, Loredo y Rueda (2008) proponen que para realizar una evaluación diagnóstica docente efectiva se pueden tomar en consideraciones tres principios que garantizan un análisis adecuado y basado en los componentes de la realidad institucional e individual de cada uno de los evaluados. El primer principio habla de una orientación formativa en la evaluación, es decir, que el profesor pueda reflexionar y realimentarse sobre su acción en la docencia, y a la vez plantear acciones para mejorar. De esta manera, la evaluación de la acción educativa involucra al docente, quien, a la vez, en ocasiones participa en su diseño. El segundo principio es la orientación humanista de la evaluación, que pone en consideración al docente como persona, como ser humano, además de que se reconocen sus intereses, necesidades, emociones y valores con el fin de preservar y respetar su individualidad. Finalmente, se encuentra el enfoque multidimensional, que se centra en evaluar diferentes rasgos, acciones, conductas y actitudes que se desenvuelven en la relación profesor-alumno.

Además de los aspectos señalados anteriormente, la estructura de la prueba toma como referente el modelo basado en evidencias, que según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2013) es

una familia de prácticas de diseño de pruebas que permite hacer explícito lo que se mide y apoyar las inferencias hechas con base en las evidencias derivadas de la evaluación. Con ello se busca asegurar la validez del examen, mediante la alineación de los procesos evaluados y los resultados de las pruebas con sus objetivos y propósitos. Consiste en un conjunto de procesos o pasos que parten de la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de las categorías que las

conforman (en términos de procesos cognitivos y en aspectos disciplinares) hasta la definición de las tareas que un estudiante debe desarrollar en una evaluación, de manera que estas últimas se constituyen en evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos o las habilidades que se quieren medir. (p. 12)

Siguiendo esta definición, la construcción de la prueba se hizo a partir del análisis de instrumentos que había realizados la Facultad de Ciencias Militares de las ESMIC, en los cuales se indaga sobre la cultura de la investigación en los estudiantes del programa, de algunos docentes y directivos (Latorre & Andrade, 2016). Con estos insumos se construyó una prueba con 64 ítems en una escala dicotómica (*sí / no*) nominal y cualitativa. Cada ítem indaga sobre una subcategoría conceptual y se relaciona con una categoría cognitiva. La ficha técnica de la prueba se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Ficha técnica de la prueba

Nombre de la encuesta	Instrumento para evaluar la cultura investigativa de los docentes militares de la Facultad de Ciencias Militares
Realizada por	Edna Jackeline Latorre Rojas
Fecha de recolección de información	Entre mayo 19 y junio 20 de 2017
Muestra	18 oficiales, quienes representan el 60 % de la población
Tamaño de la encuesta	18 cuestionarios 26 preguntas por cuestionario
Técnica de recolección	Cuestionario estructurado con opciones de respuesta sí o no, enviado a través de formulario de Google Drive
Fecha de reporte	20 de junio de 2017

Fuente: Original de la autora.

La población evaluada fueron 18 docentes militares, quienes representan el 60 % de la población total (30) y que tienen funciones académicas y profesionales en la Facultad de Ciencias Militares. Los criterios de selección de la población se basaron en su grado militar, es decir, se tuvieron en cuenta docentes con grado subteniente, teniente y capitán. Otra característica importante para la selección es que los docentes se encontraran participando en proyectos de investigación o tuvieran alguna responsabilidad dentro del marco de la investigación en la Facultad.

A partir de estas características y el modelo basado en evidencias, se construyó una matriz que muestra la relación entre las subcategorías evaluadas y los niveles cognitivos, al tiempo que permitió definir posteriormente las especificaciones de la prueba (tabla 3).

Tabla 3. Cantidad de preguntas relacionadas por nivel cognitivo y subcategoría

Niveles cognitivos y subcategorías	Comprensión	Aplicación	Análisis	Total
Motivación	2	3	1	6
Valores investigativos	1	4	2	7
Trabajo en equipo	1	3	0	4
Calidad del diseño	4	8	1	13
Calidad del producto referida al logro	0	3	2	5
Relaciones interpersonales	0	7	1	8
Comunicación	3	6	0	9
Colaboración	1	11	0	12
Total	12	45	7	64

Fuente: Original de la autora.

La tabla 3 muestra que la prueba evalúa en mayor proporción el nivel cognitivo de aplicación y comprensión (12 y 45 ítems). De las preguntas propuestas, solo siete tienen que ver con el nivel de análisis, lo cual indica que los objetivos educativos de la propuesta curricular para la formación de la cultura investigativa deben estar inclinados a que el docente militar aprenda a entender la información científica, desde la percepción de hechos particulares en el marco de la cultura investigativa. Así mismo, se espera que el docente relacione esa información o conocimientos con casos prácticos de su actividad académica y profesional. Y, finalmente, que analice desde una visión amplia el significado que tiene el desarrollo del conocimiento científico con su práctica laboral.

ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Las especificaciones de la prueba que se presentan a continuación surgen del análisis hecho del modelo basado en evidencias propuesto por el Icfes (tabla 4).

Tabla 4. Especificaciones de la prueba

Afirmaciones	Evidencias
El evaluado identifica las acciones e iniciativas que tienen él y los integrantes de la comunidad académica para generar procesos de investigación.	1. Examina su participación en convocatorias de investigación (Análisis)

Continúa tabla...

Afirmaciones	Evidencias
El evaluado identifica las acciones e iniciativas que tienen él y los integrantes de la comunidad académica para generar procesos de investigación.	2. Reconoce si existen criterios, estrategias y actividades del programa, orientados a promover la capacidad de indagación búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo en los estudiantes (Comprensión)
	3. Utiliza estrategias para incentivar en los estudiantes a la generación de ideas y problemas de investigación, la identificación de problemas en el ámbito empresarial susceptibles de resolver mediante la aplicación del conocimiento y la innovación (Aplicación)
	4. Usa dentro del plan de estudios espacios académicos y los vincula con el sector productivo donde analiza la naturaleza de la investigación científica, técnica y tecnológica, la innovación, sus objetos de indagación, sus problemas, oportunidades, resultados y solución (Aplicación)
	5. Distingue la problemática investigativa de acuerdo con la realidad social que se demande, la cual responda a las necesidades de la práctica basadas en su profesión (Comprensión)
	6. Fomenta la curiosidad, el asombro y la duda ante la dinámica social actual a través de los avances del conocimiento científico y tecnológico, en el desarrollo de la cultura investigativa (Aplicación)
El evaluado determina las acciones que tienen que ver con la aplicabilidad de los principios éticos que se rigen dentro de la actividad investigativa	7. Desarrolla una orientación profesional relacionada con la ciencia y el proceso investigativo (Aplicación)
	8. Demuestra los valores investigativos que se tienen en torno a la cultura investigativa (Aplicación)
	9. Aplica las normas, principios éticos y valores de la profesión en la investigación (Aplicación)
	10. Distingue los líderes a través de la presentación de ideas en colectivo, y de experiencias en investigaciones realizadas (Análisis)
	11. Reconoce a los estudiantes semilleros destacados por sus resultados (Comprensión)
	12. Ha sido profesor investigador (Aplicación)
	13. Analiza prospectivamente la planeación estratégica en el mejoramiento de la cultura investigativa de la Facultad (Análisis)
El evaluado define claramente los grupos de investigación, a través del desarrollo de proyectos que identifican las líneas de investigación y las funciones participativas de cada uno dentro del grupo.	14. Participa y promueve la participación en grupos heterogéneos que posibiliten un aprendizaje cooperativo a través de la discusión y la resolución de problemas que giren en torno a la cultura de la investigación (Aplicación)

Continúa tabla...

Afirmaciones	Evidencias
El evaluado define claramente los grupos de investigación, a través del desarrollo de proyectos que identifican las líneas de investigación y las funciones participativas de cada uno dentro del grupo.	15. Identifica los grupos y semilleros de investigación del programa en los que participan estudiantes, de acuerdo con su tipo y modalidad (Comprensión) 16. Participa en actividades académicas, seminarios, pasantías en torno al desarrollo de la cultura de investigación (Aplicación) 17. Fomenta en sus estudiantes la participación en actividades investigativas como el Coloquio de Semilleros “Cadetes por la Ciencia” (Aplicación)
El evaluado logra determinar diseños de investigación que cumplan con los requisitos establecidos institucionalmente y que aporten valor a la generación de nuevo conocimiento.	18. Involucra de forma directa a los sujetos de estudio en el desarrollo de la propuesta metodológica, con lo cual permite la interpretación de los significados de las personas con base en el contexto social y cultural actual (Comprensión) 19. Determina los alcances de la investigación a través de la búsqueda de información y el planteamiento de las diversas soluciones (Comprensión) 20. Diseña métodos y técnicas de recolección y análisis de información (Aplicación) 21. Diseña estrategias metodológicas para lograr resultados que le permitan la construcción de evidencias enfocadas a la cultura investigativa (Aplicación) 22. Genera espacios aptos y propicios para el desarrollo de la cultura investigativa enfocada a la ciencia, tecnología, innovación y relación con la comunidad de acuerdo con las necesidades e intereses que se evidencian en la sociedad (Aplicación) 23. Identifica los beneficios y la utilidad que trae para la comunidad la aplicación de estrategias solucionadoras sobre la cultura investigativa (Comprensión) 24. Reconoce los aspectos positivos y negativos que genera la investigación durante los estudios realizados, resaltando el impacto social de proyección en el campo de acción (Comprensión) 25. Utiliza principios estadísticos para la generalización de los datos obtenidos de la población sujeta a una estructura estadística representativa (Aplicación) 26. Ha sido nombrado como profesor investigador líder de alguna línea de investigación en donde haya promovido su integración y desarrollo. (Aplicación)

Continúa tabla...

Afirmaciones	Evidencias
El evaluado logra determinar diseños de investigación que cumplan con los requisitos establecidos institucionalmente y que aporten valor a la generación de nuevo conocimiento.	27. Certifica su participación en un curso corto sobre políticas, epistemologías y metodologías de investigación para profesores y estudiantes semilleros de la Facultad (Aplicación)
	28. Establece y ejecuta planes de trabajo y reuniones de semilleros o tutorías de proyecto de grado (Aplicación)
	29. Ha llevado a cabo proyectos de investigación en el campo de la tecnología militar y la instrucción militar. (Aplicación)
	30. Sus proyectos e ideas de investigación se ajustan sistemáticamente las líneas de investigación del Grupo de Investigación en Ciencias Militares, a partir de las prioridades de la formación militar, Ditec y Colciencias (Análisis)
El evaluado determina el logro de los resultados propuesto a través la identificación del nivel de satisfacción de necesidades institucionales.	31. Interpreta el objeto estudiado a través de su descripción y comprensión (Aplicación)
	32. Analiza diversas fuentes de información y busca asesoría personalizada con especialistas sobre la cultura investigativa, la cual contribuye y subsana las necesidades e interés de la comunidad. (Análisis)
	33. Hace un análisis de los resultados para determinar significados y describir el fenómeno estudiado. (Análisis)
	34. La Facultad de Ciencias Militares le ha proporcionado los recursos necesarios para desarrollar la actividad investigativa (Aplicación)
	35. Ha participado en la elaboración y/o control de planes de mejoramiento de investigación anuales que aprueba el Comité de Investigaciones (Aplicación)
Establece relaciones de empatía y corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad académica para fortalecer la cultura investigativa.	36. Descubre en las políticas de personal y bienestar un beneficio para la actividad investigativa en la Facultad de Ciencias Militares (Análisis)
	37. Se vincula en espacios participativos aptos y propicios para el desarrollo de la cultura investigativa enfocada a la ciencia, tecnología, innovación y relación con la comunidad de acuerdo con las necesidades e intereses que se evidencian en la sociedad (Aplicación)
	38. Ha participado en actividades de integración grupal en torno a temas de interés científico dentro de las actividades académicas. (Aplicación)
	39. Participa en espacios informales para reuniones de trabajo: desayunos, almuerzos con temas de interés científico (Aplicación)

Continúa tabla...

Afirmaciones	Evidencias
Establece relaciones de empatía y corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad académica para fortalecer la cultura investigativa.	40. Muestra interés por participar y apoyar la organización de la Semana del Saber Científico Militar de la ESMIC (Aplicación)
	41. Promueve y apoya la participa de sus estudiantes en el evento de semilleros de la Red Colsi, con ponencias (Aplicación)
	42. Ha sido par especializado de intercambio académico para socializar los resultados de cada proyecto de investigación (Aplicación)
Identifica toda práctica informativa que promueva la comprensión pública de la ciencia y que permita construir y compartir el conocimiento.	43. Ha sido tutor y/o jurado de trabajos de grado (Aplicación)
	44. Identifica en la institución una transformación de los sistemas de información (Compresión)
	45. Se siente informado cuando se divulga a través de medios de comunicación institucional las actividades, convocatorias, eventos y resultados de los procesos que involucran la cultura investigativa (Compresión)
	46. Siente un lenguaje común en todos los participantes de la comunidad académica en torno a la cultura investigativa (Compresión)
	47. Tiene evidencias de publicación de los resultados de sus investigaciones en medios de información institucional (Aplicación)
	48. Interviene en la creación de espacios de intercambio de propuestas entre estudiantes y profesores investigadores virtuales a través de la plataforma de la ESMIC (Aplicación)
	49. Ha participado en la presentación de proyectos de investigación en las convocatorias de la ESMIC o la Facultad de Ciencias Militares (Aplicación)
	50. Realiza socializaciones de resultados de investigación con sus semilleros o estudiantes tutorados en cada semestre (Aplicación)
	51. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medios de gestión del conocimiento a través de correos, blog y revistas electrónicas (Aplicación)
	52. Ha presentado los resultados de investigación en eventos nacionales e internacionales de interés de las líneas de investigación y los proyectos concluidos (Aplicación)
Reconoce los eventos y recursos que permiten el desarrollo investigativo a través de trabajo institucional, interinstitucional y multidisciplinar.	53. Ha tenido apoyo financiero para sus proyectos de investigación (Aplicación)
	54. Vincula estudiantes como monitores, auxiliares de investigación e integrantes de semilleros y/o grupos de investigación (Aplicación)

Continúa tabla...

Afirmaciones	Evidencias
Reconoce los eventos y recursos que permiten el desarrollo investigativo a través de trabajo institucional, interinstitucional y multidisciplinar.	55. Aplica un modelo pedagógico encaminado al desarrollo de la cultura investigativa (Aplicación)
	56. Establece planes de acción académica específica en torno al desarrollo de la cultura investigativa. (Aplicación)
	57. Realiza dentro de sus clases cines, debates en temas seleccionados de investigación con la participación de estudiantes. (Aplicación)
	58. Ha participado en el Encuentro Pedagógico de Profesores Investigadores de la Facultad para socializar sus proyectos. (Aplicación)
	59. Se ha vinculado a convenios interinstitucionales en el campo de las ciencias militares nacionales e internacionales (Aplicación)
	60. Ha participado en los convenios interinstitucionales de la ESMIC (Aplicación)
	61. Articula su práctica investigativa con los cursos Básico, Comando y Estado Mayor para que los oficiales realicen ejercicios de investigación que le sirvan a la fuerza y que se le dé continuidad en la formación de oficiales (Comprensión)
	62. Ha formado parte de equipos de proyectos de investigación con otras instituciones de las Fuerzas Militares (Aplicación)
	63. Se ha vinculado a grupos interinstitucionales con otras instituciones de educación superior y grupos de investigación (Aplicación)
	64. Ha publicado los resultados de investigación en revistas indexadas y otros medios nacionales e internacionales (Aplicación)

Fuente: Original de la autora.

Resultados técnicos y descriptivos del diagnóstico de las necesidades de formación en investigación de los docentes oficiales

Resultados técnicos. Análisis de validez de la prueba

La validez es un concepto fundamental para diseñar y hacer el pilotaje de un instrumento de evaluación. Específicamente, se entiende como el grado en que un instrumento de medición mide lo se propone medir, es decir, la validez permite hacer inferencias de la ejecución del sujeto en el test (Muñiz, 1990).

De manera general existen tres tipos de validez: de constructo, de criterio y de contenido. En la validez de constructo se valida un rasgo teórico o constructo hipotético, es decir que se validan los rasgos psicológicos que mide el test. Todo con base en la fundamentación teórica del rasgo evaluado. Por su parte, la validez de criterio puede ser concurrente o predictiva, es decir que la medida obtenida por el sujeto en el test ayudará posteriormente a predecir en el presente o en el futuro una conducta. Se compara la puntuación en el test con un criterio que debe tener un valor igual de medición que el puntaje en el test y debe estar totalmente relacionado con el rasgo que se mide. Y por último, la validez de contenido es el grado en que un conjunto de reactivos representa adecuadamente un dominio. Cuando se utiliza esta validez se tienen en cuenta los contenidos teóricos de conocimientos, habilidades y conductas que permitan afianzar el contenido que el test pretende medir.

Para fortalecer el proceso de validación de la prueba diagnóstica se tuvo en cuenta la validación de jueces expertos, dentro de lo que se entiende como validez de contenido. El proceso de validez del instrumento se hace sometándolo a jueces expertos en investigación de acuerdo con el método de Angoff modificado —dentro del cual se da importancia a los aspectos de relevancia y pertinencia del test— y con la perspectiva de la Teoría de Respuesta a Ítem (TRI) y el modelo de Rasch. Al respecto, resulta importante señalar que la TRI reconoce que las habilidades de las personas determinan su capacidad para responder correctamente a una determinada pregunta, y plantea dos postulados:

- a) la ejecución de una persona en una prueba puede predecirse, explicarse por un conjunto de factores llamados habilidades y b) la relación entre la ejecución del examinado y las habilidades que la sustentan puede describirse por una función monótonicamente creciente llamada función característica del ítem o curva característica del ítem (ICC). (Pardo, 1999, p. 28)

La TRI para el análisis matemático de los ítems incorpora supuestos para explicar los componentes de confiabilidad y validez de los ítems. El primero se refiere a la dimensionalidad, que se entiende como la capacidad de la prueba de medir una dimensión o habilidad en particular; el segundo es la independencia local, concepto que se relaciona con la independencia de los ítems propuestos, y el tercero es el de curva característica del ítem, que se refiere a la función matemática que calcula la probabilidad de éxito (Pardo, 1999).

Existen diversos modelos en la TRI. El seleccionado para el análisis del juicio de expertos es el modelo de Rasch, denominado Modelo de Respuesta Estocástica de Rasch, que “describe la probabilidad del éxito de una persona en un ítem como una

función de la habilidad de la persona y la dificultad de la pregunta, siendo una aproximación estadística al análisis de las respuestas a una prueba y de otros tipos de observación ordinal” (Pardo, 1999, p. 30). Por tanto, el modelo de Rasch se utiliza para analizar mediciones lineales que reconocen que la probabilidad de éxito está relacionada con las habilidades de las personas, mientras que la posibilidad de fracaso con la dificultad de la pregunta planteada (Pardo, 1999).

Con base en estos fundamentos, el análisis tomó como primer juez a una magíster en educación, ingeniera, investigadora, docente universitaria con cinco años de experiencia y actual coordinadora de investigación de una facultad afín a la formación militar. El segundo juez es un abogado, profesional en Ciencias Militares con grado de mayor y magíster, quien tiene alrededor de trece años de trayectoria en educación universitaria en el campo militar y que se desempeña también como docente investigador. A cada uno de ellos se le entregó el formato de los ítems y el formato de validación por jueces, que es una hoja donde evalúan la pertinencia y relevancia de cada uno de los ítems. Para procesar los datos dentro de este análisis de validez se utilizó el software Winsteps. Se trata de

un software que opera en plataforma Windows y que implementa los principios de la Teoría de Respuesta al Ítem para construir mediciones objetivas a partir de una base de datos sencilla en la cual se especifican personas (evaluados) y sus respuestas a un grupo de ítems. Puede trabajar de manera simultánea con varios formatos de ítems (dicótomos, de selección múltiple con única y con múltiple respuesta y de crédito parcial); ofrece gran variedad de reportes tabulares y con interfases gráficas, en los cuales se presenta de manera detallada y también resumida, el comportamiento de las poblaciones y de los ítems analizados. Una característica importante es que el software señala con claridad los datos que presentan comportamientos por fuera de lo esperado.

El análisis de la validez de expertos arroja los resultados que se muestran en la tabla 5. Como parte del proceso se procesaron conjuntamente las valoraciones de pertenencia y relevancia.

Tabla 5. Resultado juicio de expertos

Promedio	Desviación Estándar
1.63	0.09

Fuente: Original de la autora.

Como se observa, el promedio es alto (más de una desviación estándar y media por encima del promedio esperado de 0.00) y la desviación estándar es muy baja (casi

0.0), lo cual indica una alta valoración de la relevancia y la pertinencia (promedio) y una gran homogeneidad en el juicio de los expertos. Esto permite concluir que los expertos estuvieron de acuerdo en considerar que el instrumento es válido para la evaluación planteada.

El juicio de expertos permitió, además, revisar el instrumento y ajustarlo principalmente en relación con las palabras usadas y la redacción de las instrucciones iniciales. Luego de estos arreglos quedó la prueba final para diagnosticar la cultura investigativa en los jóvenes docentes militares.

Resultados descriptivos del diagnóstico

El propósito del diagnóstico fue evaluar el estado actual de la cultura investigativa, para lo cual se hizo indispensable determinar las categorías y subcategorías que la definen, no solo con el fin de determinar el estado actual de la cultura investigativa, sino también para poder crear el instrumento o prueba que apoyara su evaluación. Una vez construido, validado y aplicado el instrumento, los resultados de la prueba se presentan por categoría y con el análisis descriptivo de las frecuencias en cada una de ellas. Para esto, el análisis toma en cuenta tres niveles (alto, medio y bajo) con el fin de identificar las fortalezas (nivel alto) y las debilidades (nivel bajo) que tiene la cultura investigativa de los docentes militares. Al nivel alto corresponde los porcentajes que se encuentren entre 66,7 % y 100 %. En el nivel medio están los porcentajes entre 33,4 % y 66,6 % y en el nivel bajo los porcentajes de 0 % a 33,3 %. A continuación, se presenta el análisis por cada una de las subcategorías de la cultura investigativa.

MOTIVACIÓN A LA ACTIVIDAD ACADÉMICA INVESTIGATIVA

La figura 1 muestra que los evaluados identifican de manera clara las acciones e iniciativas que tienen ellos y los integrantes de la comunidad académica para generar procesos de investigación, sienten el impulso por trabajar en procesos investigativos y fomentar los aprendizajes en torno a la ciencia a sus estudiantes.

De manera detallada, los resultados indican que en esta categoría las puntuaciones altas están en los ítems 2, 3, 5 y 6, con el 94 %, 94 %, 100 % y 94 %, respectivamente, lo cual indica que dentro de su labor académica y profesional se presenta un alto nivel de reconocimiento de los criterios, estrategias y actividades del programa, orientados a promover la capacidad de indagación, búsqueda y la formación de un espíritu investigativo en los estudiantes. Además se evidencia que utilizan estrategias para incentivar en los estudiantes la generación de ideas y problemas de investigación, además de que identifican los problemas en el ámbito profesional susceptibles de resolver mediante la aplicación del conocimiento y la innovación. Estos resultados también muestran que

los docentes distinguen la problemática investigativa de acuerdo con la realidad social que se encuentra en la actualidad, la cual responde a las necesidades de la práctica basadas en su profesión, y, finalmente, que en el desempeño de su labor fomentan la curiosidad, el asombro y la duda ante la dinámica social actual a través de los avances del conocimiento científico y tecnológico, en el desarrollo de la cultura investigativa.

Por su parte, el ítem 4 tiene una puntuación media del 72 %, lo cual indica que dentro del plan de estudios no se usan del todo espacios académicos que vinculen el conocimiento con el sector productivo ni donde se analice la naturaleza de la investigación científica, técnica y tecnológica, la innovación, sus objetos de indagación, sus problemas, oportunidades, resultados y solución. Finalmente, en un nivel bajo se encuentra el ítem 1, con un porcentaje del 33,4 %, lo que demuestra que 12 de los 18 encuestados tienen dificultades para participar en convocatorias de investigación.

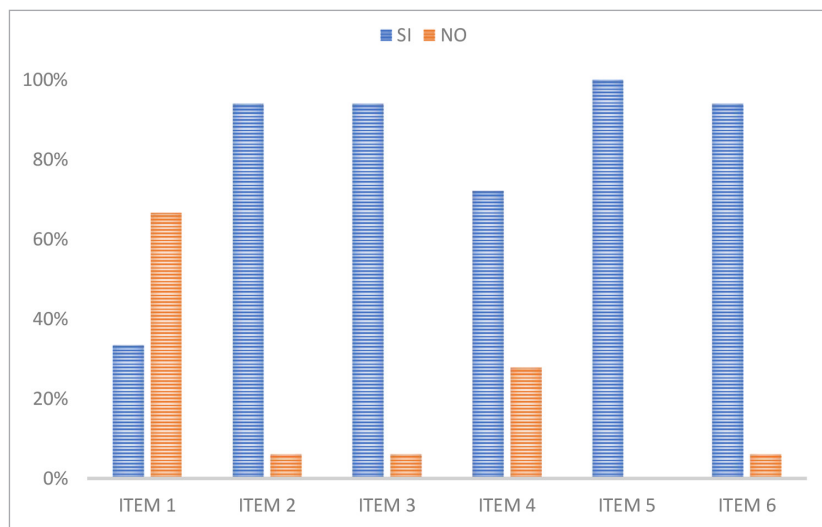


Figura 1. Motivación a la actividad académica investigativa.
Fuente: Original de la autora.

VALORES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

En la figura 2 se observan los resultados de la subcategoría “Valores en torno a la investigación”. La información muestra que los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 13 tienen porcentajes de 83,3 %, 83,3 %, 100 %, 94 %, 78 % y 77 %, respectivamente. Esto significa que se encuentran en un nivel alto: la población de estudio reconoce los principios éticos, las normas y los valores de la profesión en la investigación. En un nivel bajo se encuentra el ítem 12, con el 33 %, es decir, el rol de docente investigador no es común dentro de la población de estudio.

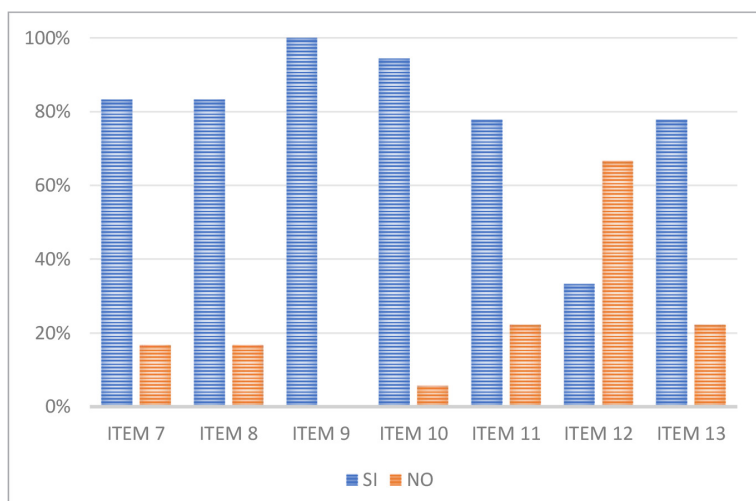


Figura 2. Valores en torno a la investigación.

Fuente: Original de la autora.

TRABAJO EN EQUIPO

Los resultados de la figura 3 evidencian que los docentes militares presentan un nivel alto en la subcategoría “trabajo en equipo”, como se observa en los ítems 14, 15, 16 y 17, cuyos porcentajes exceden el 66,6 %. Esto indica que cuando se trabaja en procesos investigativos académicos, ellos reconocen la importancia de los grupos de investigación, a través del desarrollo de proyectos en donde identifican las líneas de investigación y los roles participativos de cada uno de los integrantes dentro del grupo.

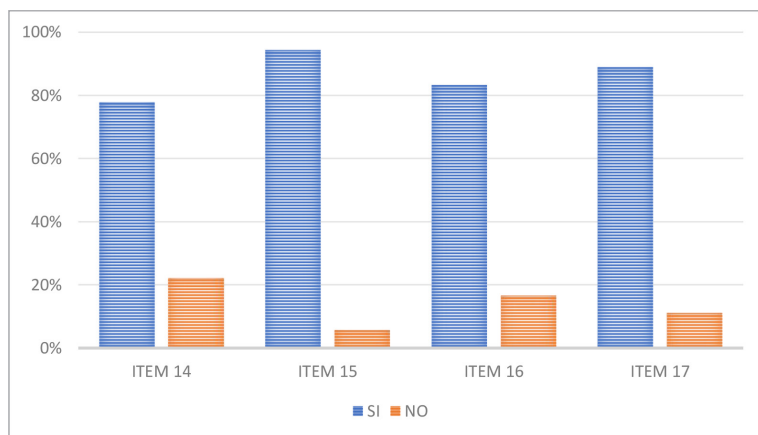


Figura 3. Trabajo en equipo.

Fuente: Original de la autora.

CALIDAD DEL DISEÑO INVESTIGATIVO

En la figura 4 se presentan los resultados de la subcategoría “calidad del diseño de investigación”. Se observa que ocho de los trece ítems que evalúan esta subcategoría, es decir los ítems 8, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, obtuvieron porcentajes de 77,8 %, 100 %, 83,3 %, 83,3 %, 88,9 %, 94,4 % y 89,9 %, respectivamente, como resultados dentro de las evidencias en las que sí se presenta un nivel alto de la subcategoría.

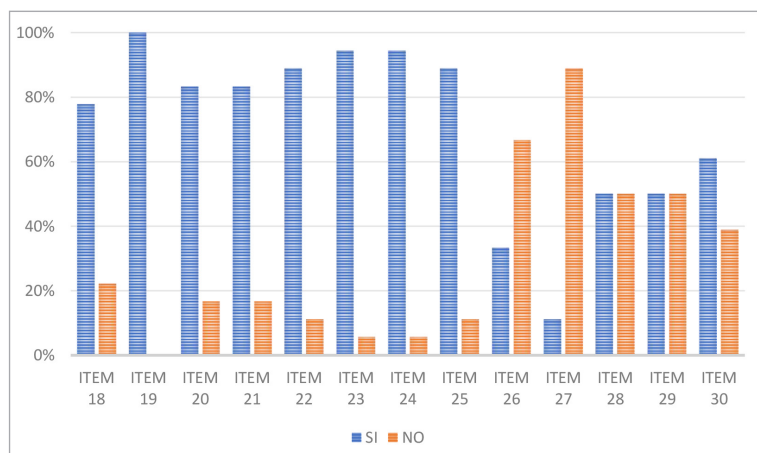


Figura 4. Calidad del diseño investigativo.

Fuente: Original de la autora.

Con estos resultados se puede afirmar que la población tiene fortalezas en la forma como diseña sus investigaciones, puesto que cumplen con los requisitos establecidos institucionalmente; todo esto enmarcado dentro la estructura del diseño investigativo de los documentos guías. Sin embargo, resulta preciso aclarar que actualmente son pocos los docentes militares que ejercen el rol de docente investigador con un proyecto reconocido, debido a que su función se encuentra en otras actividades, tales como lectores de trabajo de grado, tutores entre otras. Otro valor que puntúa en nivel alto es el ítem 27, con el 88,9 %, lo cual indica que hay una debilidad en la participación en cursos sobre políticas, epistemologías y metodologías de la investigación.

Dentro del nivel medio se encuentran los ítems 28, 29 y 30, con porcentajes del 50 %, 50 % y 61,1 %, respectivamente. Estos resultados evidencian que sus proyectos e ideas de investigación tienden a ajustarse con las líneas de investigación del Grupo de Investigación en Ciencias Militares, a partir de las prioridades de la formación militar, Ditec y Colciencias. Así mismo, señalan que dentro del desempeño de su labor docente logran medianamente crear planes de trabajo con sus tutorías y reuniones de

seguimiento de trabajos de grado cuando tiene el rol de profesor asesor. Finalmente, se encuentra que el ítem 26 fue puntuado en un nivel bajo, con un porcentaje del 33,3 %, debido a que tan solo seis de los dieciocho encuestados ha sido nombrado como profesor investigador líder de alguna línea de investigación en donde promueva su integración y desarrollo.

CALIDAD DEL PRODUCTO REFERIDA AL LOGRO

Para analizar la subcategoría “calidad del producto referida al logro” se presentan los resultados de la evaluación en la figura 5. En ella se observa que los ítems 31, 32 y 33 tienen el mismo porcentaje (72,2 %), lo cual indica que en la población de estudio existe un nivel alto en el logro de los resultados propuestos, a través la identificación del nivel de satisfacción de necesidades institucionales propuestas en torno a la investigación. En contraste, el ítem 35 muestra un nivel bajo (27,8 %) en cuanto a la elaboración y/o control de planes de mejoramiento de investigación anuales. Finalmente, se observa un nivel medio en el ítem 34 (55,6 %), que corresponde a la percepción que tienen los docentes militares sobre la inversión de los recursos necesarios para desarrollar la actividad investigativa.

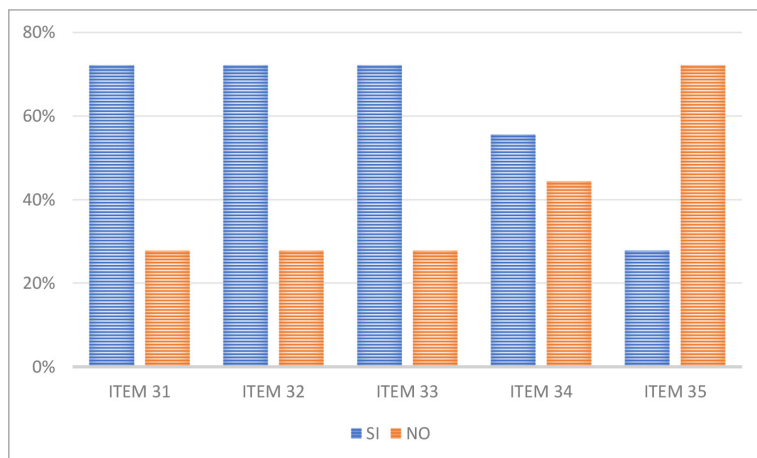


Figura 5. Calidad del producto referida al logro.

Fuente: Original de la autora.

Relaciones interpersonales

La figura 6 muestra que tres ítems (37, 40 y 41) de los ocho que evalúan la subcategoría de “relaciones interpersonales” se encuentra en un nivel alto (77,8 %, 94,4 % y 83,3 %, respectivamente). Estos resultados sugieren que los docentes sujetos

de estudio establecen relaciones de empatía y corresponsabilidad entre los miembros de la comunidad académica para fortalecer la cultura investigativa. Adicionalmente, también fortalece este resultado los valores correspondientes al nivel medio de la subcategoría, en el que se encuentran los ítems 36, 38, 39 y 43, con un porcentaje de 62,1 %, 66,7 %, 38,9 % y 55,6 %, respectivamente. En un bajo nivel se encuentra el ítem 42, con el 16,7 %, pues solo tres de los dieciocho encuestados ha sido par especializado de intercambio académico para la socialización de resultados de cada proyecto de investigación. Finalmente, esta subcategoría de la cultura investigativa establece que la propuesta de formación en relaciones interpersonales dentro de la cultura investigativa se debe dar a partir de la categoría cognitiva aplicación y análisis.

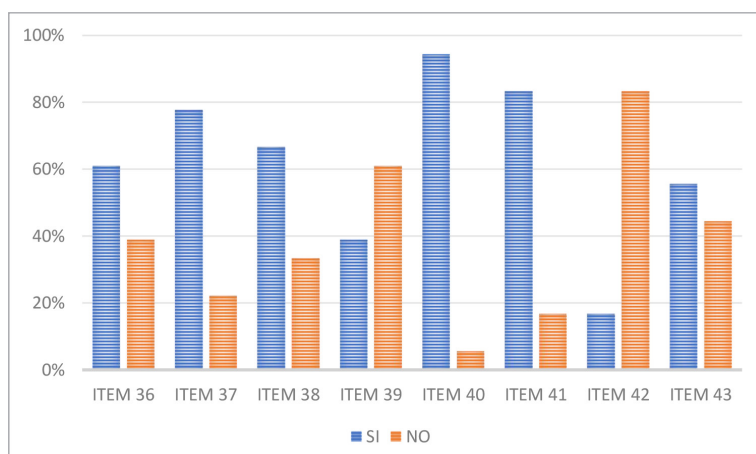


Figura 6. Relaciones interpersonales
Fuente: Original de la autora.

COMUNICACIÓN

En la figura 7 se presentan los resultados de la subcategoría “comunicación”. Se puede ver que los ítems 44, 46 y 51 (72,2 %, 77,8 % y 94,4 %, respectivamente) pertenecen al nivel alto, es decir que los docentes del estudio identifican toda práctica informativa que promueva la comprensión pública de la ciencia y que permita compartir el conocimiento. El nivel medio de esta subcategoría se encuentra en los ítems 45, 49, 50 y 52, con porcentajes de 61,1 %, 44,4 %, 66,6 % y 47,1 %, respectivamente. De estos resultados se deduce que la comunicación y las formas de compartir el conocimiento de la ciencia presentan un estado medianamente representativo en los docentes, en cuanto no se sienten tan informados ni participativos al presentar sus trabajos o al estar en encuentros científicos interinstitucionales. El nivel bajo de esta

subcategoría lo representan los ítems 47 (33,3 %) y 48 (27,8 %) debido a que no se encuentra participación en los espacios institucionales y virtuales para la presentación de sus resultados productos de investigación. Dentro de los resultados se evidencia que las categorías cognitivas que se encuentran representadas en la comunicación son las de aplicación y comprensión.

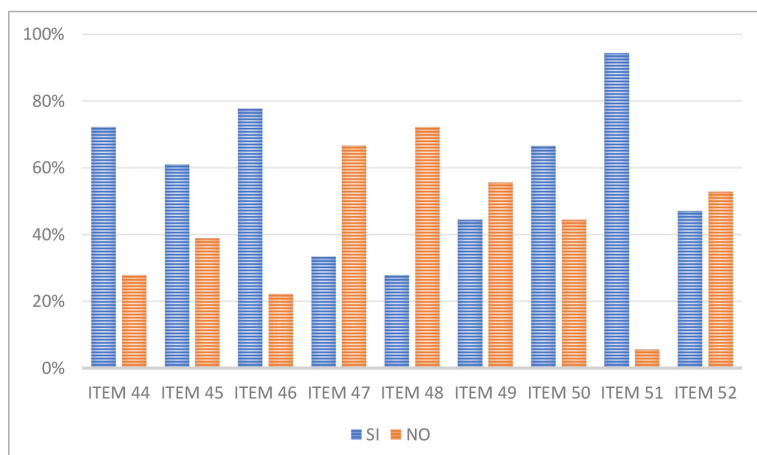


Figura 7. Comunicación.
Fuente: Original de la autora.

COLABORACIÓN

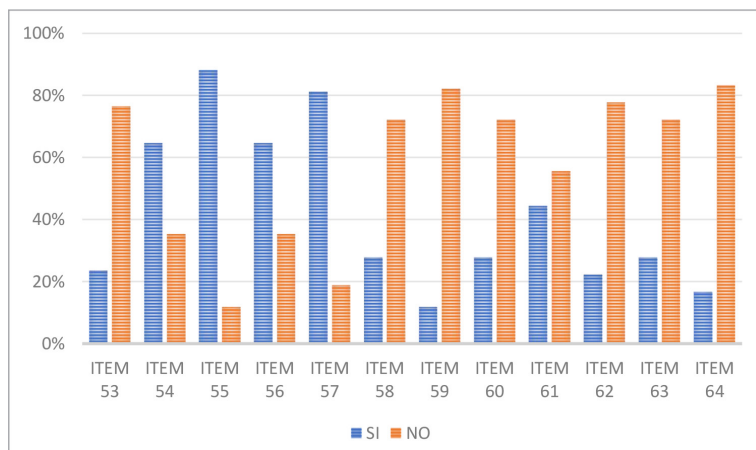


Figura 8. Colaboración
Fuente: Original de la autora.

La última subcategoría es “colaboración”. En los resultados del diagnóstico (figura 8) se observa que el nivel bajo sobresale sobre los demás niveles, puesto que de los doce ítems que la evalúan, siete se encuentran en un porcentaje bajo: los ítems 53 (23,5 %), 58 (27,8 %), 59 (11,8 %), 60 (27,8 %), 62 (22,2 %), 63 (27,8 %) y 64 (16,7%), junto con los ítems 54 (64,7 %) y 56 (64,7 %), que representan el nivel medio, muestran que hay debilidades significativas para que los docentes militares reconozcan los eventos y recursos que permiten el desarrollo investigativo a través del trabajo institucional, interinstitucional y multidisciplinar. Tan solo dos ítems, el 55 (88,2 %) y el 57 (81,3 %) muestran que los docentes tienen la iniciativa de incorporar dentro de sus planes de estudio actividades que promuevan la cultura investigativa. Finalmente, se deduce que la propuesta curricular para esta subcategoría debe trabajar en fortalecer las categorías cognitivas aplicación y comprensión.

Discusión

Para evaluar el estado actual de la cultura investigativa de los docentes militares fue necesario establecer las competencias investigativas y sus subcategorías de análisis. De esta forma se determinó que la evaluación de la motivación por la actividad investigativa, los valores investigativos, el trabajo en equipo, la calidad de los diseños de investigación, la relación interpersonal, la calidad referida al logro, la comunicación y la colaboración aportan un diagnóstico completo de las características en formación científica de la población estudiada.

Los resultados concluyen que se encuentran debilidades en el trabajo colaborativo, en el uso de los medios comunicativos para difundir la información científica, la falta de seguimiento continuo de los procesos investigativos y la expresión del quehacer científico como un medio para transmitir la cultura investigativa desde la educación.

Conclusiones

Esta investigación evidencia que para evaluar las competencias investigativas y la gestión del quehacer científico-tecnológico se debe revisar el estado actual de la cultura investigativa de los docentes militares de la Facultad de Ciencias Militares. Dado que esta evaluación parte desde el nivel de formación en cultura investigativa de los docentes y desde sus competencias docentes y profesionales respecto a los procesos investigativos, el diagnóstico del estado actual de la cultura investigativa incluyó dentro de las subcategorías las competencias investigativas con el propósito de ser precisos en su evaluación y lograr resultados que favorezcan la propuesta curricular.

El diagnóstico arroja que es necesario crear una propuesta que se centre en el desarrollo del aprendizaje desde las categorías cognitivas de análisis, comprensión y aplicación de la cultura investigativa. De igual forma, sugiere la importancia de fortalecer aspectos de comunicación de la ciencia, calidad en los diseños de investigación y, principalmente, en el trabajo colaborativo, en cuanto son las subcategorías que requieren más trabajo en la formación de los docentes.

Agradecimientos

La autora agradece a la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” por su apoyo para realizar esta investigación. La autora declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Financiación

La autora no declara fuente de financiación para la presente investigación.

Referencias

- Airasan, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw Hill.
- Arana, M., Latorre, E., Andrade, R. e Ibarra, V. (2016). Sistema de gestión para la consolidación de la cultura de la investigación: Aspectos metodológicos e indicadores. En *Cultura de la investigación y gestión educativa* (pp. 147-179). Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Arana, M. & Pérez, M. (2009). *La educación científica y tecnológica del cadete a través del desarrollo de estrategias de formación por competencias de investigación*. Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Bloom, B. (1977). *Taxonomías de los objetivos de la educación*. Madrid: Ateneo.
- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Torrado, M., Jurado, F., Pérez, M. & Guillermo, L. (2000). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cota, A. (2010). Las competencias requeridas en investigación y su grado de estímulo en ingeniería mecánica [documento en línea]. Recuperado de <http://www.itesca.edu.mx/investigacion/foro/carp%20ponencias/25.pdf>
- García, B., Loredó, J. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación medio y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 1 (3), 97-108. Recuperado de http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- González, V. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- Gogotujardo, L., Guillén, D. & Rocha, V. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para el aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, (77), 1-7.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). Lineamientos para aplicaciones muestral y censal 2016. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Kaufman, R. & Nelson, J. (2005). Políticas de reforma educativa. Comparación entre países [documento en línea]. Recuperado de https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_reforma_educativa_comparacion_paises_kaufman_nelson.pdf
- Kerlinger, F. (1964). *Foundation of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart.
- Latorre, E. & Pérez, L. (2013). Rutas exploradas de la formación por competencias en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Una mirada a la construcción del espíritu militar. En *Educación científica y cultura investigativa para la formación del profesional en Ciencias Militares de Colombia* (pp. 147-225). Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Leyva, Y. (2010). Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores [documento en línea]. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/cursos2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Muñoz, J. (1990). *Teoría de Respuesta a los Ítems*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés.
- Pacey, A. (1990). *La cultura de la tecnología*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Pardo, C. (1999). Editorial. *Acta Colombiana de Psicología*, (5), 1-28.
- Tejada, J. (2000). El docente innovador. En *Estrategias didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 47-62). Barcelona: Octaedros.
- Vélez, G. & Jaramillo, R. (2013). Evaluación de la calidad educativa en la Universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 81-91.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2010). *Planificar desde competencias para promover aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Esta página queda intencionalmente en blanco.

TERCERA PARTE

Perspectivas

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Percepciones y actitudes sobre la formación y el ejercicio del liderazgo con perspectiva de género en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”¹

8

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.08>

Lyria Esperanza Perilla Toro²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Resumen

Antecedentes: a raíz de la incorporación de mujeres de arma al Ejército Nacional en la última década, se vio la necesidad de abordar el liderazgo militar en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) desde una perspectiva de género. **Objetivo:** analizar las percepciones y actitudes sobre la formación y el ejercicio militar con perspectiva de género en el personal en formación de la ESMIC. **Materiales y métodos:** a partir de las respuestas de cinco grupos focales a una serie de preguntas estímulo enmarcadas en el Modelo Ecológico Feminista Integrado (Heise, 1998) adaptado al contexto militar, se accedió a las creencias y actitudes de hombres y mujeres cadetes en formación como futuros oficiales. **Resultados:** se encontró que la mayoría de las percepciones apuntan a características físicas, actitudinales y culturales que restringirían el desempeño de las mujeres líderes frente al de los varones. Sin embargo, también se estableció que los cadetes asocian atributos tanto femeninos como masculinos a un líder militar, independientemente de su sexo. **Conclusiones:** la inclusión de la perspectiva de género en la formación en liderazgo militar resulta fundamental para generar cambios reales, tanto en lo cognitivo, como en la incorporación de elementos conductuales propios del liderazgo femenino, así como para lograr una verdadera formación integral del líder militar.

Palabras clave: estereotipos y perspectiva de género; formación militar integral; liderazgo femenino; liderazgo militar.

1 Capítulo de libro que contiene parte de los resultados de los proyectos 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», del Grupo de Investigación en Ciencias Militares, de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), registrado con el código COL0082556 de Minciencias. Este proyecto contó con financiación por parte de la ESMIC y de Minciencias, a través de la convocatoria No. 784, “Programa de estancias postdoctorales beneficiarios Colciencias 2017”. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a la autora y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes y magíster en Administración y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora posdoctoral del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0856-456X>. Contacto: le.perilla21@uniandes.edu.co

Introducción

El contexto militar presenta una serie de particularidades relacionadas, entre otros aspectos, con su rígida estructura jerárquica, la presencia de valores y normas éticas que actúan como guías de conducta y la preponderancia de fenómenos y procesos sociales como el liderazgo (Loaiza & Posada, 2016). 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).

Tradicionalmente, son los hombres quienes han tenido mayor presencia y participación en muchas de las actividades propias del contexto militar. Por tal razón autores como Boldry, Wood y Kashy (2001) señalan que las condiciones y habilidades requeridas para esta clase de actividades corresponden al género masculino. Sin embargo, en las últimas décadas se ha permitido la incorporación de mujeres en dicho contexto y es por esto que en Latinoamérica existe un creciente interés por los estudios de género en las Fuerzas Armadas (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, Argentina ha generado procesos de incorporación de mujeres a la esfera militar desde el año 1997 (Muratori, Delfino & Botero, 2018).

En la actualidad, en Colombia las mujeres pueden desempeñarse 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” (ESMIC) 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, 2018). Posteriormente se ha ampliado a otras armas. Entre los años 2010 y 2016 se realizaron en la ESMIC varios estudios sobre género aplicados al entorno militar, de los cuales se concluye que a pesar del discurso de igualdad que se promueve en la institución,

todavía se evidencian tendencias paternalistas y sobreprotectoras que enmascaran el machismo, del mismo modo que pervive una visión de la mujer como víctima o sujeto débil que necesita protección y cuya función primordial es dar apoyo,

no como un par más con quien se puede contar en el momento del combate. (Camacho, 2018, p. 349)

Con la incorporación de mujeres de arma al Ejército Nacional en la última década, se generan nuevos escenarios que conllevan la necesidad de aproximarse al fenómeno del liderazgo militar como eje de formación fundamental para la institución castrense y considerar los actuales desarrollos sobre la perspectiva de género y el liderazgo femenino. 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, Beramendi & Sosa, 2011).

Marco teórico

Estereotipos de género y liderazgo

Diferentes estudios (Boldry, Wood & Kashy, 2001; Lupano, Castro & Casullo, 2008) han encontrado que el liderazgo considerado exitoso suele depender de la percepción que los seguidores tienen de este bajo la conformación de un modelo masculino. Lo anterior se explica, por una parte, por lo que Lupano et al. (2008) resaltan al señalar que “la esencia del liderazgo reside más en el seguidor que en las características individuales del propio líder” (pp. 199-200); una persona es considerada líder en tanto las características percibidas en este coincidan con sus teorías implícitas de liderazgo, las cuales se desarrollan a partir de las experiencias previas de socialización con líderes. Tales experiencias contienen referentes de varones en su mayoría, en cuanto son ellos quienes históricamente han contado con mayor acceso a la esfera pública, al ámbito laboral y a puestos de liderazgo y toma de decisiones (Medina-Vicent, 2015). Es por ello que los modelos y roles de liderazgo tienden a asociarse con las características masculinas.

Llegados a este punto, resulta fundamental tener clara la diferencia entre sexo y género. Tal como la describe Barberá (2006), el primero es el término utilizado para hacer referencia a

las características específicas de las mujeres y los varones, en cuanto propiedades derivadas del dimorfismo sexual de la especie humana, mientras que el género, por el contrario, connota todos los atributos adscritos por la cultura a los hombres y a las mujeres, siendo por tanto un constructo de naturaleza psicológica, cultural y social (p. 65).

En este sentido, los estereotipos de género constituyen opiniones o prejuicios generalizados acerca de dichos atributos, es decir, sobre las características

que poseen o deberían poseer hombres y mujeres, o las funciones que desempeñan o deberían desempeñar (Naciones Unidas, s. f.). Es así que Barberá (2006) destaca que un tema central para los psicólogos interesados en los estereotipos de género ha sido indagar en su carácter descriptivo versus prescriptivo, de tal manera que cuando se condiciona la actuación al cumplimiento de prescripciones (los “debería”), también se condicionan las actitudes sociales hacia los hombres y mujeres que las cumplen o no.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es posible comprender la tendencia a asociar un modelo masculino al liderazgo exitoso, si bien también resulta claro que las características femeninas y masculinas, en cuanto corresponden al género y no al sexo, pueden ser adquiridas tanto por hombres como por mujeres (Debeljuh, 2013). Así, muchas mujeres que han accedido a puestos de liderazgo y dirección han tenido que manifestar y/o desarrollar características masculinas, debido a que los estereotipos de género atribuyen valores negativos al liderazgo que ejercen las mujeres (García & López, 2006). Tal como lo señalan estos autores, “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). Sin embargo, esta “masculinización” de las mujeres en puestos de poder ha generado, según Debeljuh (2015), “otros estereotipos, esta vez unidos a una imagen deformada del liderazgo femenino” (p. 131). Sobre este modelo de liderazgo y la congruencia de rol se profundiza a continuación.

Liderazgo femenino y congruencia de rol

Acerca de la relación entre liderazgo y género, Medina-Vicent (2015) plantea que muchas de las características consideradas naturales en los líderes surgen en realidad de construcciones de tipo social, cultural, político y económico, y, en ese sentido, pueden variar de acuerdo con la cultura, el momento y el lugar. Es por ello que esta autora señala 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” (p. 48), por lo que resulta evidente la necesidad de describir un modelo de liderazgo femenino.

Tal como lo definió Kaufmann (1996), el liderazgo femenino destaca la parte emocional y humana en la dirección de las organizaciones, de tal manera que crea un modo de trabajar principalmente reticular, a diferencia del modelo masculino en el que prima la racionalidad científica y el orden social jerárquico. 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 implica, en el caso de las mujeres, 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 con características como el control, la agresividad, la independencia, etc., las cuales corresponden al modelo masculino de liderazgo exitoso.

En este sentido, las atribuciones que aún hoy en día se siguen dando al desempeño de hombres y mujeres en roles de liderazgo son explicadas, de acuerdo con García y López (2006), por la coherencia entre dichos roles y los de género. Según la Teoría de Congruencia de Rol, cuando se percibe incongruencia, como en el caso de las mujeres líderes, el buen desempeño se atribuye a causales externas e inestables, como el azar o la suerte, mientras que la congruencia entre ambos roles conlleva atribuciones del desempeño sobre causales internas y estables, como la capacidad, para el caso de los hombres líderes, y viceversa, cuando se trata del mal desempeño.

La incongruencia en roles de liderazgo en el caso de las mujeres se acentúa en ambientes culturalmente masculinos como las organizaciones militares. En estas, según Lupano et al. (2008), son escasos los referentes femeninos de liderazgo, lo cual puede generar incertidumbres en la formación de cadetes mujeres en cuanto se perpetúa la identificación con modelos masculinos, no obstante que, como ya se ha señalado, las características femeninas y masculinas son susceptibles de ser desarrolladas por mujeres y hombres.

Considerando estos antecedentes, es claro que los estereotipos de género se construyen a partir de las percepciones y actitudes de los seguidores, y por eso el objetivo de este estudio fue evaluar estos dos aspectos con respecto a la formación y el ejercicio del liderazgo militar en cadetes de la ESMIC, contexto al que recientemente se ha incorporado población femenina que está comenzando a ocupar roles de liderazgo.

Metodología

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de diseño exploratorio e interpretativo, que buscó comprender el fenómeno del liderazgo militar desde una perspectiva de género. A través de este diseño se profundiza en los puntos de vista, interpretaciones y significados (Lindlof & Taylor, 2018) que, desde las experiencias personales, constituyen una realidad en transformación para los cadetes de la ESMIC.

Participantes

Cinco grupos de cadetes de quinto nivel (semestre) se seleccionaron por conveniencia para participar en sendos grupos focales, compuestos, cada uno, por 20 miembros en promedio. Los participantes en su inmensa mayoría fueron hombres, con presencia de 1 a 5 mujeres en cuatro de los grupos.

Instrumento

La técnica de recolección de información utilizada fue la de grupos focales, los cuales permitieron analizar las percepciones de los participantes desde su ambiente natural y su relación con el contexto militar. Como lo señalan Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), “trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios” (p. 56).

Se planteó una serie de preguntas estímulo enmarcadas dentro de los parámetros que presenta el Modelo Ecológico Feminista Integrado (Heise, 1998). Esta estructura fue adaptada al contexto militar y se definieron cuatro niveles de análisis y categorías teóricas:

- *Macrosistema.* La comprensión de 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” y “vinculación de mujeres al Ejército”.
- *Exosistema.* La descripción de 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”, “principios del liderazgo militar”, “capacidades militares” / “responsabilidades en áreas de combate” y “trato discriminatorio”.
- *Microsistema.* Las relaciones personales y las experiencias vividas en el ejercicio del liderazgo en la ESMIC. Cubre las categorías de “líderes militares” y “liderazgo asociado al rango” (jerarquía militar).
- *Endosistema.* 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”, “formación militar” y “currículo con enfoque de género” (anexo 1).

Procedimiento

Las preguntas para el estudio se incluyeron dentro de los grupos focales que fueron desarrollados en otra investigación realizada por la ESMIC, la cual buscaba hacer una caracterización sociodemográfica de la población de la institución. Se utilizó una sesión de clase de una hora para cada uno de los grupos, haciendo inicialmente la lectura y firma del consentimiento informado, para luego proceder con las preguntas y la discusión. Dicho desarrollo fue grabado en audio y transcrito para su posterior categorización y análisis, con apoyo del software de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti 7.0, y de acuerdo con las categorías teóricas planteadas anteriormente.

Resultados

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes, junto con frases que los ilustran, organizados en cada uno de los niveles del modelo teórico utilizado. Puesto que no siempre se contó con el tiempo necesario para realizar todas las preguntas ni, por lo tanto, obtener información sobre todas las categorías planteadas, los resultados se limitan a algunas de ellas.

Valores, creencias y representaciones culturales sobre el liderazgo

La mayor parte de intervenciones hicieron referencia al macrosistema, particularmente dentro de la categoría perspectiva de género. En este sentido, varios de los cadetes hombres consideran que para ser una líder exitosa y respetada en las Fuerzas Militares, la mujer debe mostrar comportamientos específicos que no corresponden con lo que se percibe como típicamente femenino:

Grupo Focal (GF) 1. “La seriedad, por ejemplo, al momento de encargarse de un pelotón, dejar de lado tanto feminismo y la sonrisa para que los soldados vean...”.

“El carácter y la fortaleza mental, siento que en el carácter les hace falta mucho más [...] que se porten más serias en el momento del mando con personas, ya sean cadetes o sean soldados”.

“Tener fuerza de voluntad de que debe superarse a ella misma porque, por ejemplo, tengo cursos que las ponen a hacer trote, se cansan y ya se derrotan, pero hay otras que cada día van mejorando y uno ve que hay muchas mujeres que incluso son mejores que los hombres, pero porque han querido, no porque quieran ser más que nosotros, sino que ellas mismas quieren demostrar que sí pueden”.

GF 3. “Para mí la mujer se debe formar de una forma más estricta que un hombre, porque, al mismo tiempo que tiene esa resistencia física, porque [...] fisiológicamente tiene una resistencia muy fuerte al dolor y eso la hace tener un carácter fuerte ¿sí? pero aquí en Colombia no se evidencia eso, entonces yo digo que una mujer tiene el mismo liderazgo que un hombre, pero aquí no sé...”.

No obstante, en algunos casos se considera que no es posible que las mujeres puedan ejercer el liderazgo militar debido a su condición física:

GF 2. “Yo creo que en el ámbito militar pues puede que la mujer para algunas cosas tenga las mismas capacidades del hombre, pero igualmente la mujer no puede hacer el mismo esfuerzo del hombre, ya que no cuenta con la rudeza y la resistencia que él cuenta, y si una de ellas llega a un alto rango, pues se perdería todo el liderazgo que inflige un hombre”.

Por otra parte, se presenta una queja constante de parte de los cadetes hombres en el sentido de que las mujeres emplean recursos femeninos para obtener beneficios y un trato especial, si bien existe la conciencia por la corresponsabilidad en la situación, principalmente por parte de los comandantes hombres:

GF 1. “La mujer por naturaleza es una mujer sensible y delicada, y aquí en el ejército tiene que dejar eso de un lado para poder destacarse en el Ejército, que es algo siempre fuerte, de alta exigencia entonces yo digo que cuando ellas incurren en eso de que siempre son con su coqueteo o con su sonrisa para ganar de pronto algo adicional por ejemplo las salidas”.

GF 3. “Lo que uno más que todo ve es sobre los comandantes que el trato hacia las mujeres es un poco más condescendiente... más delicado hacia ellas, en el trato verbal como en el trato de... en base en el mando, con los hombres ya es un poco como más duro y rígido, pues por lo mismo que es entre hombres, entonces uno no sabe... uno no entiende como la... el conocimiento de cómo... cómo tratar a una... a una mujer... por así decirlo, entonces uno trata de hacerlo lo más delicadamente posible...”.

“Ellas saben abiertamente que tienen un poder, entre comillas por decirlo así, ya sabemos cuál es, y como la mayoría de los comandantes son hombres, bueno entonces eso a los comandantes como que.... ¿sí me entiendes?”.

Sin embargo, también reconocen que en algunos escenarios a los hombres les cuesta aceptar la incorporación de las mujeres a ciertas áreas y, por lo tanto, les ponen obstáculos.

GF 1. “Un grupo especial, que es demasiado exigente ese curso, pero ella decía que quería entrar, que ella se sentía capaz, y los manes pues obviamente no iban a dejar

que ella entrara, entonces le pusieron un poco de problemas y un poco de peros, pero igual ella ingresó y desde el momento que le dijeron que ella tenía que calvarse para hacer ese curso como los hombres, que los hombres se calvan para hacer ese curso entonces ella decidió y lo hizo”.

GF 3. “Muchas veces hay mujeres que quieren realizar las cosas que uno mismo hace y entonces no falta el hombre que pone como ese orgullo, esa vaina y se opone a eso”.

También se presenta un desconocimiento de la labor de las oficiales que están saliendo de la ESMIC:

GF1. “En este momento no están ejerciendo el mismo rol que están ejerciendo los hombres, por ejemplo, fuera de la Escuela. Ellas salen de la escuela y no sé, porque no sé muy bien, si se sientan en frente de un escritorio, pues supongo que frente a un escritorio no harán gran cosa, harán su trabajo bien, pero no se dan a conocer por ejemplo como un hombre, a un hombre lo mandan de permiso, a hacer cursos, no va a hacer igual el reconocimiento”.

GF 3. “No van a hacer lo mismo, porque el hombre va a estar allá pues con sus soldados, va a estar allá en el área, y las mujeres no... pues por el momento no he visto que ellas tengan su equipo, tengan su fusil y estén comandando”.

En cuanto a la vinculación de mujeres al Ejército, esta se ve más como un tema político, de aceptación y llegarle a la población civil:

GF 1. “Lo que quiere el Ejército es hacerse querer más por la población civil, creo que las mujeres tienen mayor capacidad, son más amenas para la población civil, entrarle más fácil a un campesino, trabajar como en la acción integral”.

GF 2. “Estoy de acuerdo ya que si no hubiesen aprobado esa ley las cosas estarían más o menos iguales porque esas vacantes las reemplazarían otros hombres que tienen el mismo potencial de algunas mujeres”.

“Yo creería que fue algo político ya que igualmente funcionaríamos bien sin mujeres, yo creo que aceptaron esa ley para que todo fuera igual y complacer los índices de igualdad del país”.

En este aspecto, varios consideran que las mujeres no deberían pertenecer a ciertas especialidades, como la Artillería y la Infantería:

GF 2. “Una mujer de Infantería no serviría tanto como un hombre de Infantería porque él siempre lo ha estudiado y bajo circunstancias de riesgo o de combate y todo eso, ahora, una mujer de Infantería, supongamos que está en combate, y no sepa manejar bien la situación y los soldados estén diciendo que entre y cosas así que influye la capacidad de combate en la Infantería”.

Incluso señalan como poco favorable la situación de la primera mujer que ingresó a la Infantería:

GF 3. “Yo creo que la vida de ella va a hacer más difícil, porque es la que tiene que abrir el camino y como tenemos comandantes hombres ¿sí?, va a ser muy difícil para ella alcanzar muchas cosas”.

“Yo estoy muy de acuerdo que entre la mujer a la Infantería, pero hay muchos superiores que no lo ven así y entonces van a tratar a toda costa de sacar a esa mujer... de sacarla del Ejército”.

Factores estructurales que afectan la legitimación social de los roles de liderazgo

Los principios del liderazgo militar constituyen uno de los factores estructurales en la legitimación de los roles de liderazgo. Al preguntarles a los cadetes por aquellos que consideran más importantes para el liderazgo militar, se mencionan la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la lealtad, la transparencia, la humildad (en el sentido de saber llegar al subalterno), el compañerismo y la puntualidad. En general, consideran que el líder sea una persona íntegra.

En cuanto a las capacidades militares/responsabilidades en áreas de combate, algunos cadetes opinan que los roles familiares que tienen las mujeres (madre, esposa, etc.) podrían llegar a afectar su desempeño como líderes; sin embargo, consideran que esto no debería ser así, puesto que se trata de la misma condición que tendrían los hombres:

GF 1. “A mí en algún momento me va a tocar irme por allá a patrullar seis meses con soldados y no voy a poder ver a mi madre, a mi padre, a mi mujer y cuando llegue a tener, a mis hijos, entonces ahí es donde va a estar la desigualdad, ¿sí me hago entender? Porque se supone que ellas también se preparan en una formación militar para liderar, ellas están en la capacidad de poder ser líder de un pelotón, de una brigada móvil”.

Sin embargo, también se señala que las condiciones propias del área de combate harían difícil que las mujeres puedan desempeñarse allí:

GF 2. “Las condiciones que se manejan allá no son aptas para que una mujer vaya, ya que la biología de la mujer no está hecha para soportar ese tipo de ambientes porque, por ejemplo, que de pronto esté en sus días del periodo y no pueda rendir al máximo de sus capacidades es algo un poco problemático para la operación, ya que, si llega a ser una operación de quince a treinta días, les podría resultar un poco complicado”.

Incluso, se considera que las mujeres en sí mismas no podrían llevar a cabo estas labores:

GF 2. “Me parecería que en una situación así no tendríamos mucho que hacer porque dudo que las mujeres puedan controlar algo tan difícil como comandar una situación de guerra en desventaja”.

“Una mujer de Infantería no serviría tanto como un hombre de Infantería porque él siempre lo ha estudiado y bajo circunstancias de riesgo o de combate y todo eso, ahora, una mujer de Infantería supongamos que está en combate y no sepa manejar bien la situación y los soldados estén diciendo que entre y cosas así que influye en la capacidad de combate en la Infantería”.

GF 4. “La mujer no está preparada para asumir el rol de ir al combate porque, primero, el Ejército se conforma por los soldados profesionales, la mayoría del Ejército tiene... o sea... el 60 % 70 % son soldados profesionales, son soldados profesionales que tienen solo bachiller... secundaria, bachillerato, no tienen una educación alta, ¿qué va a pasar? Van a empezar a irrespetar a la mujer, pueden llegar a casos de violación, también ¿por qué no está preparada? Porque en estos momentos Colombia está en un conflicto interno bastante complicado que la mujer tiene que... si va a ser de combate, tiene que entrar a un área de operaciones donde hay bastante... es selvática, es montañosa y desde la Escuela hay un problema, que no las están preparando para eso, o sea acá una mujer no le exigen el mismo físico que a un hombre, pero ¿por qué? ‘No, ella es mujer, entonces menos haga...’ ”.

Otros mencionan los cambios que se han presentado en el trato y las relaciones a partir de la presencia de mujeres en el Ejército:

GF 1. “Creo que bajó el nivel del trato, es más cordial, más servicial por las agresiones y las exigencias, porque si se seguía tratando igual a los hombres, pues a las mujeres también tenían que haberles pegado y cosas así y creo que eso también ha cambiado en el Ejército, el léxico, la forma de interactuar con las personas, ya con mujeres acá es más cortés”.

GF 4. “Uno de los principales argumentos de la mujer: ‘No es que es una sociedad machista y que el hombre encima de la mujer’, pero aquí en la Escuela se evidencia es de otra forma, es: ‘Yo soy mujer y por el hecho de ser mujer puedo acceder a unos beneficios que los hombres no pueden’ ”.

Una cadete mujer expresa la forma en que se han manifestado estos cambios en el trato y la discriminación subyacente:

GF 4. “Pues sí, se evidencia que hay muchas preferencias con las mujeres, pero cuando las hay a veces con los hombres, no pasa nada. Cuando hay preferencias con las mujeres: ‘Ay, que se utilizó el rombo’, pero si lo utiliza una parte el hombre, pues

normal, lo que diga mi comandante, entonces es de parte y parte, sí, yo también siento que hay muchas preferencias con las mujeres, pero también se da con los hombres, y entonces no está mal”.

“Si existe una relación de compañerismo o de camaradería entre un superior y un subalterno que sea hombre pues es normal, no pasa nada porque es un hombre, pero si existe la misma relación de camaradería con una mujer, ya los comentarios son diferentes y van totalmente hacia el irrespeto, o sea, totalmente hacia el irrespeto”.

Relaciones personales y experiencias vividas en el ejercicio del liderazgo en la ESMIC

En este nivel, los cadetes resaltan el ejemplo y tener criterio como prácticas fundamentales del liderazgo en la ESMIC:

GF 1. “Exigir cosas que usted pueda hacer, dar ejemplo y no decir ni pedir cosas que usted no puede hacer, como pedir o decir cosas que le haga daño a otras personas. Antes de hacer las cosas hay que pensar, como persona y como militar, qué puede ocasionar después a favor y en contra de las personas”.

“Para mí lo principal es el criterio y el bienestar hacia la tropa, hacia los subalternos, si uno no tiene criterio no puede exigir porque usted no puede hacer lo que está exigiendo que haga, y el bienestar hacia la tropa usted no va a dejar que hagan lo que quieran, no, usted siempre les va hacer el bien desde la formación militar y crearlos con la madurez militar que se debe tener y también ayudándoles con los problemas que tengan”.

GF 4. “Yo considero que también el liderazgo aquí se ve de dos formas: una es como lo decía mi compañero, que es con el ejemplo y con la forma en que uno vea a un superior que uno dice: bueno, es una persona exitosa, tanto personalmente como profesionalmente, en su manera de pensar, en su carácter, y otra es en cómo lo forman a uno, o sea cómo influyen ellos de una manera positiva en nuestra formación”.

También se señalan la seguridad, la integridad, la inteligencia, la humildad y las formas adecuadas de corregir como características que perciben en algunos superiores y que los llevan a considerar líderes:

GF 1. “Busca otras maneras correctivas de que uno se dé cuenta del error que está cometiendo buscando una solución más viable para poder que la persona no quede afectada sino que crezca y cambie su forma de pensar y pueda seguir adelante de otra manera con otro pensamiento”.

“Él era una persona muy humilde, no era una persona prepotente, era una persona que si usted tiene un problema pues él se lo ayudaba a solucionar y andaba con el

pelotón para donde íbamos, era una persona que le enseñaba a uno, que le aconsejaba, que le decía esto está mal esto, está bien y que él trataba de que uno estuviera bien y estaba pendiente”.

Dentro de la categoría de “liderazgo asociado al rango” (jerarquía militar), las percepciones de los cadetes giran en torno a la idea de que se trata de conceptos distintos, es decir, el hecho de tener cierto rango no necesariamente se corresponde con tener habilidades de liderazgo:

GF 3. “No, por el hecho de ser superior no lo veo como un líder. Eso depende de cómo demuestre el liderazgo esa persona, por lo menos a mí, en mi caso [...] el liderazgo cuando ellos me demuestran con hechos que pueden hacer lo que de pronto están pidiendo. También demostrando inteligencia, o sea yo digo un comandante que sea inteligente, demuestra liderazgo para mí, pues de pronto a diferentes personas puede ser otra causa, pero en cuanto a mí es así, que demuestren el liderazgo y que sean inteligentes. No todos merecen ser considerados líderes”.

“Para mí que sea teniente, que sea capitán, no significa que tenga la capacidad de liderar y de dar órdenes, entonces ahí es donde entra lo que para mí es el respeto [...], o sea, yo pienso que el superior debe, a través de sus actos, ganarse las personalidades de sus subalternos para que ellos den la vida por él”.

Al respecto resulta interesante que, así como buscar el bienestar de la tropa se considera una característica importante del liderazgo, el contacto directo con esta hace que se perciba a los comandantes de menor rango como más líderes:

GF 4. “Hay oficiales de alto rango que son unos líderes, pero yo considero que un líder es alguien que tiene bastante contacto con sus subalternos, con la tropa, que tiene bastante contacto con la tropa. Y las personas que tienen este contacto de una manera directa son los oficiales de menor rango, ya un señor coronel o un señor general se limita a delegar sus funciones, a dar las órdenes, pero quienes tienen que hacer cumplir las órdenes son los que están allá a cargo de una unidad”.

“El liderazgo nada tiene que ver con el cargo o el rango en el Ejército, absolutamente nada. En la Escuela evidenciamos, desde que... coroneles muy buenos, excelentes, que tienen un excelente liderazgo como mi coronel [...], pero también vemos compañeros de nosotros que son cadetes pero que tienen o tenían... o tienen mucho liderazgo para que la gente los siga a lo que está haciendo, desde un cadete hasta un coronel, también vemos oficiales que absolutamente no tienen ningún liderazgo. El liderazgo se genera a partir de la persona y cómo se expresa, cómo da ese ejemplo y cómo hace que la gente lo siga, independientemente de imponer su rango frente a su relación con las demás personas”.

Proceso de aprendizaje y normalización de roles de liderazgo en la formación

Con respecto al endosistema, los cadetes de la ESMIC perciben ciertas falencias en las habilidades que pueden desarrollar durante la carrera, debidas, en parte, al énfasis que se da a la carrera complementaria frente a la formación militar como tal:

GF 1. “Cuando uno llega a alférez hay tantos problemas porque la gente no sabe mandar, que los alféreces no mandan, que los cadetes se enfrentan con los alféreces, pero es que los mismos alféreces tampoco saben cómo ayudar a los cadetes, o sea, el único mando que uno tiene como cadete es con el recluta que ¿cómo es el trato? al grito. Sí a mí me hubieran dicho: ‘Vea, como no les dictaron el liderazgo, el liderazgo debe verse así, las personas son diferentes’ ”.

“Aquí en la Escuela se preocupan muchas veces más por la parte complementaria que por la parte de formación militar, [...] pues es lo que más exigen entonces ¿uno qué más hace? Si uno no hace eso pues no se puede graduar, entonces ya uno abandona la parte militar, como lo decía [...] que ya uno... antes los cadetes todo el día hacían fase de mando con otros cadetes, se daba más respeto y se daba más formación militar”.

Discusión

Los hallazgos del estudio permiten evidenciar la problemática que en general se deriva de las actuales condiciones de la ESMIC, en cuanto institución mixta para la formación de oficiales del Ejército Nacional. Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de participantes del estudio fueron hombres, se contó principalmente con la perspectiva de este sexo frente a la presencia de mujeres cadetes en formación y futuras comandantes de pelotón que ejerzan el liderazgo militar. Dicha problemática involucra una serie de creencias y percepciones con respecto a las posibilidades y limitaciones que tienen las mujeres para ejercer tal liderazgo en las mismas condiciones en que tradicionalmente lo han hecho los hombres. En este sentido, si bien se reconocen las fortalezas de las mujeres para desenvolverse en un ámbito al que hasta hace apenas diez años se les dio acceso, también se enfatiza una serie de características que restringirían un desarrollo equivalente al que han podido lograr los varones. Estas características se refieren principalmente a aspectos físicos (menos fuerza y resistencia, el periodo menstrual), actitudinales (sensibilidad, delicadeza) y culturales (tradicción, machismo), que dan cuenta de la esencialización de género (Camacho, 2018) que se aplica, en este caso, al ejercicio del liderazgo militar.

Los anteriores aspectos implican un reto para la mujer, puesto que se parte de un discurso de igualdad que le exige adaptarse a las mismas condiciones del desem-

peño militar masculino, frente a lo cual se le presentan diversas alternativas que son explicadas por Camacho (2018) con la categoría de *masculinidad femenina*. Este concepto, de Judith Halberstam, es utilizado para entender los comportamientos que emplean las mujeres para desenvolverse en entornos tradicionalmente masculinos como el Ejército, en el que, tal como se evidencia en los relatos, se espera que “hagan a un lado” características y comportamientos femeninos y adopten aquellos propios de los varones, aunque al mismo tiempo puedan ser juzgadas como “poco femeninas”. En estudios previos sobre liderazgo en mujeres, se hace referencia en este mismo sentido a características “contraestereotípicas”, en cuanto se distinguen por su carácter masculino de los estereotipos de género femenino (Cuadrado, 2004). Características que probablemente se manifiesten más en las cadetes que están eligiendo armas como la Artillería y la Infantería, buscando equiparar el desempeño masculino. Estas características también buscarían prevenir la discriminación que subyace al favorecimiento hacia la mujer, productos contradictorios de lo que se conoce como sexismo ambivalente, en cuanto se combinan sentimientos positivos y hostiles (Zubieta et al., 2011), como se manifestó en lo concerniente al trato discriminatorio.

Pasando de estos valores, creencias, representaciones culturales y factores estructurales que constituyen el *macrosistema* y el *exosistema* analíticos del estudio, se encuentran las percepciones sobre el ejercicio del liderazgo en la ESMIC (*microsistema*), en las cuales se destacan los aspectos que los cadetes consideran fundamentales para reconocer a un líder militar. Resulta muy interesante que, además de verse desligados del rango jerárquico que ostente el superior, varios de dichos aspectos (buscar el bienestar de los subalternos, ser cercano a ellos) corresponden a rasgos comunales/expresivos, asociados al género femenino. Esto significaría que los cadetes de la ESMIC asocian características tanto femeninas como masculinas a un líder militar, independientemente de su sexo, lo cual contrasta con el estudio de Lupano et al. (2008), en el que los participantes, oficiales del Ejército argentino, consideraron que dichos rasgos son importantes en el caso de las mujeres para ser reconocidas como líderes, mientras a los hombres líderes se les seguía asociando solamente a características instrumentales/agénticas, como la capacidad de enseñanza y el ejemplo personal.

Lo anterior podría estar expresando una tendencia hacia una feminización del liderazgo militar, en el sentido de relacionarlo con mayores atributos tradicionalmente asociados a las mujeres (Zubieta et al., 2011). Esto correspondería a su vez con estudios más recientes que han encontrado que el liderazgo militar se asocia con características del estilo de liderazgo transformacional (Parada, 2015), el

cual, dadas sus particularidades de tipo social, se vincula con el liderazgo femenino (Medina-Vicent, 2015).

Este aspecto conduce al último nivel de análisis de la información recolectada, correspondiente al proceso de aprendizaje y normalización de roles de liderazgo (*endosistema*), en el cual los cadetes perciben que tienen debilidades en su formación militar en general y que se evidencian a la hora de empezar a ejercer el liderazgo. Adicionalmente, en otro estudio realizado con esta población sobre la misma temática, los cadetes respondieron en su mayoría que es poca la inclusión de características femeninas en la formación para el éxito del liderazgo militar (Perilla-Toro & Cabrera, 2018). Por lo tanto, la reflexión sobre el proceso de formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género resulta relevante.

Conclusión

Las percepciones, creencias y actitudes manifestadas por los cadetes en este estudio, y analizadas en los diferentes niveles y categorías teóricas, generan una necesaria evaluación de la misión del Proyecto Educativo del programa de Ciencias Militares, en cuanto a “formar integralmente a los futuros oficiales del Ejército como líderes comandantes de pelotón, con sólidas competencias profesionales, investigativas y socio humanísticas” (ESMIC, 2016).

Dicho Proyecto Educativo, junto con su respectiva malla curricular, son el resultado de un proceso de redimensionamiento curricular en las escuelas de formación de oficiales y suboficiales de las Fuerzas Militares que inició en el 2009, mismo año en el que ingresaron las primeras mujeres a la carrera militar en el Ejército Nacional.

El redimensionamiento curricular en competencias se vio como una necesidad ante la nueva economía basada en el conocimiento y la innovación, y está fundamentado en las políticas orientadoras del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa), dentro de las cuales se encuentra fortalecer la formación para el liderazgo militar. Al respecto, se destaca la transversalidad de la competencia de liderazgo militar en las diferentes fases formativas, dimensiones, contenidos temáticos sobre niveles, factores, estilos, tipos, atributos, aptitudes y destrezas de liderazgo, así como su práctica en el Curso Avanzado de Combate y en el Curso Básico de las Armas. Finalmente, se resaltan las distintas oportunidades para desarrollar habilidades de liderazgo a lo largo de la carrera, como comandantes de curso, reemplazantes y comandantes de escuadra (Acosta & Ibarra, 2018). Sin embargo, ni en este nuevo modelo pedagógico ni en los Manuales Fundamentales del Ejército

sobre Liderazgo, que exponen los principios doctrinales de la institución sobre este campo (Cedoe, 2016, 2017), hay consideración alguna sobre la perspectiva de género, con lo cual queda abierta una brecha para la real integralidad tanto en la formación como en el ejercicio del liderazgo por parte de los futuros oficiales. Tal como lo señala la Brigadier General Clara Esperanza Galvis (2018), el análisis de la aplicación de la perspectiva de género en el Ejército “es el primer paso para identificar la doctrina y su abordaje en [...] posibles cambios de liderazgo adaptativo, necesarios para enfrentar los procesos de reforma que van apareciendo en el horizonte” (p. 12).

Teniendo en cuenta los resultados de este y otros estudios previos (Camacho, 2018; Perilla-Toro & Cabrera, 2018), en los que se evidencian contradicciones en los estereotipos de género, la inclusión de la perspectiva de género resulta fundamental para fortalecer la formación para el liderazgo militar, en cuanto se apunta a cambios reales en lo cognitivo en cuanto a creencias y actitudes. Esto además constituye una base sólida para incorporar elementos conductuales propios del liderazgo femenino. Como en otros contextos latinoamericanos, el análisis realizado en una institución militar es crítico “a la hora de intervenir eficazmente en un proceso de cambio que interpela sus fundamentos más básicos al haber sido pensada y sostenida sobre la base de rígidos estereotipos de género” (Sosa et al., 2011, p. 382), puesto que se evidencia cómo, 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).

Finalmente, de la misma forma que décadas atrás en otro tipo de organizaciones la adaptación de la mujer llevó a un cambio dinámico que generó la transformación de estas en términos del énfasis dado a las relaciones democráticas, la toma de decisiones participativa, la delegación y el liderazgo de equipo, habilidades atribuidas principalmente a las mujeres (Muratori et al., 2018), en el Ejército se comienza a percibir una mayor valoración de las cualidades más femeninas, lo cual deriva en una moderación de la incongruencia de rol que subyace al prejuicio hacia las mujeres líderes, en cuanto estas tienden a masculinizarse y las funciones de liderazgo se feminizan. El papel de la formación con perspectiva de género es esencial en este sentido, pues, como lo señala Medina-Vicent (2015), “en la medida en que avancemos hacia sociedades igualitarias en la educación y socialización, se irán abandonando los roles de género tradicionales, lo cual permitirá hablar de modelos de liderazgo desvinculados del sexo/género” (p. 191), como se sigue abordando hasta el momento el liderazgo militar.

Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias al financiamiento de la ESMIC y Minciencias, a través de la Convocatoria No. 784 “Programa de estancias postdoctorales beneficiarios Colciencias 2017”. La autora declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Referencias

- Acosta, C. & Ibarra, V. (2018). El redimensionamiento curricular por competencias en la formación del profesional en ciencias militares. En M. Arana y V. Ibarra (comps.), *Educación científica y cultura investigativa en Ciencias Militares* (2ª. ed.) (pp. 85-125). Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En Carmen Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 59-76). Madrid: Akal.
- 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. doi:10.1111/0022-4537.00236
- Camacho, C. (2018). *Caleidoscopio. Estudios sobre feminidades y perspectiva de género en el contexto militar colombiano*. Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Centro de Doctrina del Ejército [Cedoe]. (2016). Manual Fundamental del Ejército 6-22. Liderazgo. Ejército Nacional de Colombia.
- Centro de Doctrina del Ejército [Cedoe]. (2017). Manual Fundamental de Referencia del Ejército 6-22. Liderazgo. Ejército Nacional de Colombia.
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16 (2), 270-275. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1193.pdf>
- Debeljuh, P. (2013). *Varón + Mujer = Complementariedad*. Buenos Aires: LID.
- Debeljuh, P. (2015). Mujeres al poder: ¿un nuevo paradigma de liderazgo? En P. Debeljuh, S. Idrovo y M. Bernal, *El lado femenino del poder* (pp. 121-163). Buenos Aires: LID.
- Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” [ESMIC]. (2016). Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares.
- 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.
- Galvis, C. E. (2018). Prólogo. En C. Camacho, *Caleidoscopio. Estudios sobre feminidades y perspectiva de género en el contexto militar colombiano* (pp. 9-13). Bogotá: Sello Editorial ESMIC.
- García, R. & 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. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v38n2/v38n2a02.pdf>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>

- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4 (3), 262-290. doi:10.1177/1077801298004003002
- 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.
- Lindlof, Th. & Taylor, B. (2018). *Qualitative communication research methods* (4.ª ed.). California: Sage.
- Loaiza, O. & Posada, J. L. (2016). Psicología militar: conceptualización e investigaciones contemporáneas. *Psiciencia Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8 (2), 1-20. doi: 10.5872/psiciencia/8.2.71
- Lupano, M., Castro Solano, A. & Casullo, M. (2008). Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar. *Revista de Psicología*, 26 (2), 195-218. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1057/1021>
- Medina-Vicent, M. (2015). Aproximación al estudio del liderazgo femenino a través del modelo transformacional En *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I* (Colecció Humanitats 46) (pp. 187-192). <http://dx.doi.org/10.6035/Humanitats.2015.46>
- Muratori, M., Delfino, G. & Botero, C. (2018). Género, liderazgo y prejuicios. Estudios con cadetes del Colegio Militar de la Nación. *Ciencia para la Defensa*, 1, 241-261.
- Naciones Unidas (s. f.). Los estereotipos de género y su utilización [información en página web]. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>
- Parada, G. (2015). Liderazgo transformacional: un reto en la cultura organizacional del Ejército Colombiano (Trabajo de grado). Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, D. C., Colombia.
- Perilla-Toro, L. E. y Cabrera, L. J. (2018). Caracterización del liderazgo militar desde una perspectiva de género. En A. Fernández-Osorio & J. Latorre (eds.), *La construcción del rol de la mujer militar* (pp. 67-91). Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Sosa, F. M., Torres, J. A., Frascaroli, C. & Fernández, O. D. (2011). Igualdad y equidad de género en la formación de estudiantes militares. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Woodward, R. & Winter, P. (2006). Gender and the limits to diversity in the contemporary British Army. *Gender, Work and Organization*, 13 (1), 45-67. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2006.00295.x>
- 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. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1882/1634>
- Zubieta, E., Beramendi, M. & Sosa, F. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29 (1), 102-130. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1154/1119>

Anexo 1.

Preguntas estímulo de los grupos focales

Macrosistema

1. ¿Consideran que las mujeres militares ejercen el liderazgo de la misma forma que los hombres militares? Sí o no y por qué.
2. ¿Qué opinan de la afirmación de algunos en el sentido de que la inclusión de las mujeres en las Fuerzas Militares responde más a una exigencia política que a una necesidad real?
3. ¿Consideran que las mujeres en el Ejército deben desarrollar ciertas características en particular, para ser líderes exitosas? ¿Cuáles?
4. ¿De qué forma se reconocen los logros de las mujeres que pertenecen a las Fuerzas Militares en Colombia?
5. ¿Cuáles considera que son los aportes de las mujeres militares a los procesos de transformación social?
6. Como futuro comandante, ¿qué considera que define a un buen líder?
7. ¿Cuáles considera que pueden ser las mayores dificultades que se presenten a la hora de ejercer el liderazgo militar?

Exosistema

1. Dentro del proceso de formación como líderes militares se abordan algunos principios, ¿cuáles consideran que son determinantes para el cumplimiento de su misión constitucional?
2. ¿La condición de mujer (madre, esposa, etc.) afecta la posibilidad de acceder a puestos de liderazgo dentro del Ejército?
3. ¿De qué manera consideran que el Ejército se ha transformado para ajustarse a la incorporación de mujeres a la carrera militar?
4. ¿Qué opinan acerca de la conveniencia de la presencia de mujeres liderando en escenarios de combate?

Microsistema

1. ¿Consideran que sus superiores, por el hecho de serlo, son también líderes?
2. ¿Consideran a algunos de sus compañeros como líderes? ¿Por qué?
3. ¿Por cuáles características consideran líderes a sus superiores y/o compañeros?

4. ¿El rango de un superior se relaciona con su nivel de liderazgo? ¿Por qué?
5. En la interacción con sus compañeros, ¿percibe que, en general, dentro de la ESMIC se reconoce como líderes: Solamente a hombres, Más a mujeres que a hombres, Más a hombres que a mujeres, Solamente a mujeres, o de ambos sexos por igual?

Endosistema

1. ¿En qué medida la formación académica y militar brinda los elementos necesarios para ejercer el liderazgo militar? ¿Por qué?
2. ¿En qué grado la formación en la ESMIC integra el desarrollo de características femeninas para el ejercicio exitoso del liderazgo militar? ¿Por qué?
3. En su proceso de formación, ¿qué elementos considera que son aportes fundamentales para consolidar su liderazgo militar?

Esta página queda intencionalmente en blanco.

Lineamientos estratégicos para la formación en liderazgo militar desde una perspectiva de género¹

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.09>

9

*Lyria Esperanza Perilla Toro*²

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

*Leidy Johana Cabrera Cabrera*³

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”

Resumen

Antecedentes: la incorporación de mujeres de arma al Ejército Nacional en la última década creó la necesidad de comprender el liderazgo militar como eje de formación fundamental para la institución castrense. **Objetivo:** presentar una propuesta de lineamientos para la formación en liderazgo militar que contempla los actuales desarrollos sobre la perspectiva de género y el liderazgo femenino. **Materiales y métodos:** se recolectó información sobre las creencias y actitudes acerca del ejercicio y la formación en liderazgo militar a través de un cuestionario, entrevistas y grupos focales. También se realizó una revisión documental de tipo institucional y teórico sobre asuntos curriculares. **Resultados:** se proponen competencias de conocimientos, metodológicas, participación y personales, con respecto a la relación entre liderazgo y género, en el nivel macrocurricular, así como pautas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el nivel microcurricular. **Conclusiones:** se espera que, en las condiciones actuales, en las cuales existen

1 Este capítulo contiene 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» y del proyecto Enfoques diferenciales en el Ejército Nacional: una Propuesta desde las Ciencias Militares, del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), registrado con el código COL0082556 de Minciencias. El primer proyecto contó con financiación por parte de la ESMIC y de Minciencias, a través de la convocatoria No. 784 “Programa de estancias posdoctorales beneficiarios Colciencias 2017”. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a las autoras y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Doctora en psicología de la Universidad de los Andes y magíster en Administración y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora posdoctoral del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0856-456X>. Contacto: le.perilla21@uniandes.edu.co

3 Magíster y especialización en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Trabajadora Social de la Universidad de La Salle e investigadora del Grupo de Investigación en Ciencias Militares de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6398-6933>. Contacto: leidy.cabrera@esmic.edu.co

diferencias de género en la carrera militar como profesión, estos lineamientos contribuyan a generar un modelo de liderazgo militar exitoso para la formación integral de los futuros oficiales.

Palabras clave: formación; liderazgo femenino; liderazgo militar; lineamientos curriculares; perspectiva de género.

Introducción

Con la incorporación de mujeres de arma al Ejército Nacional en la última década se han generado nuevos escenarios que plantean la necesidad de aproximarse al liderazgo militar —eje de formación fundamental para la institución castrense— desde los actuales desarrollos sobre la perspectiva de género y el liderazgo femenino. De acuerdo con el Comando General de las Fuerzas Militares (2015), el género se refiere a las características de comportamiento y los roles socialmente atribuidos a hombres y mujeres en determinados contextos históricos, más allá de sus diferencias biológicas, y que contribuyen a definir las responsabilidades, oportunidades y barreras de unos y otras. El género no se refiere solo a hombres y mujeres en particular, sino también a las relaciones entre ellos. En este sentido, para Formujer (2003), la perspectiva de género alude a

un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre los géneros y en las relaciones sociales en general. [...]. [También permite] desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido. (p. 26)

Por lo tanto, esta perspectiva puede aplicarse en cualquier ámbito de la actividad humana como lo es, en este caso, la educación.

El liderazgo femenino, tal como lo definió Kaufmann (1996), es aquel que destaca la parte emocional y humana en la dirección de las organizaciones, de tal forma que crea un modo de trabajar principalmente reticular, a diferencia del modelo masculino, en el que prima la racionalidad científica y el orden social jerárquico. En concordancia con las características señaladas sobre la perspectiva de género, no se debe confundir con el liderazgo ejercido por las mujeres, pues como, lo aclara Medina-Vicent (2015), no se trata de que estas lideren diferente por el hecho de ser mujeres, sino que los distintos procesos de socialización han conducido a una identidad de género concreta para ellas, que implica constituirse en seres sensibles, emotivos y cooperativos. Tales cualidades se van a ver reflejadas en una particular forma de liderar, diferente a la del promedio de los hombres,

cuya socialización está asociada con características como el control, la agresividad, la independencia, etc., las cuales corresponden al modelo masculino de liderazgo.

Específicamente, este estudio caracterizó desde una perspectiva de género el ejercicio y la formación en liderazgo militar para cadetes y subtenientes de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), a partir de información recolectada con un cuestionario, grupos focales y entrevistas. Asimismo se revisó la literatura sobre temas de género, currículo y liderazgo, los manuales de doctrina y lineamientos educativos de las Fuerzas Armadas, así como los documentos curriculares del programa de Ciencias Militares de la ESMIC. Este análisis sirvió como insumo para definir los lineamientos estratégicos de formación que se presentan en este documento.

En este contexto, el currículo es un eje articulador que puede integrar el liderazgo y su perspectiva de género como elementos fundamentales de los procesos de formación de los oficiales del Ejército Nacional. Dado que por su complejidad existen diversas formas de abordar el currículo, en este trabajo se analiza desde una perspectiva renovadora de las ciencias sociales y se comprende como una construcción cultural y social, dinámica y flexible que orienta el proceso educativo en todas sus dimensiones y define pautas para el ejercicio pedagógico (Avendaño & Parada, 2013). Desde su posibilidad transformadora se plantea como un eje articulador que “convoca al diálogo de diferentes actores alrededor de las realidades educativas, con el fin de debatir, acordar y contrastar diversas perspectivas y experiencias” (Gimeno, 2010, p. 11) que permitan generar procesos de educación integrales, lo cual se ve reflejado en los lineamientos que cada institución educativa propone. Los lineamientos curriculares son entonces la directriz o pauta de acción orientada a definir elementos claves para la renovación curricular. En el caso específico de este trabajo, el liderazgo con perspectiva de género, la renovación se refiere a motivar la estructuración de escenarios académicos en permanente análisis a través de un proceso de construcción y transformación multifacético.

Marco teórico

Liderazgo femenino

El estilo de liderazgo se entiende como la forma en que los líderes estructuran su conducta cuando se desempeñan como tales y, sobre todo, la forma en que es percibida por los colaboradores. Es así que se han planteado diversos estilos (autocrático, democrático, orientado a la tarea, a las relaciones, etc.) que forman parte

del *transaccional*, el cual se diferencia del estilo *transformacional* planteado por Bass (1985), que caracteriza a aquellos líderes que producen efectos extraordinarios en sus seguidores, principalmente a través de su influencia personal.

Desde la aparición de este último estilo y de la presencia de mujeres en el ámbito organizacional, comenzó a haber un interés por las diferencias entre estas y los hombres en su forma de liderar, de tal manera que surgieron múltiples estudios de diferentes características y, por lo tanto, diversas conclusiones. De acuerdo con la síntesis de literatura que hace Cuadrado (2003), se evidencia una tendencia a percibir que los hombres emplean estilos más autocráticos y orientados a la tarea, en cuanto se relacionan con la dimensión instrumental de los estereotipos de género, es decir, la agresividad, la independencia, la racionalidad, etc., mientras que la tendencia en las mujeres sería hacia un liderazgo más democrático y orientado a las relaciones, de acuerdo con la dimensión comunal de los estereotipos, caracterizada por la comprensión, la sensibilidad, la generosidad, etc.

Sin embargo, los estereotipos de género constituyen la principal causa de las dificultades que han tenido las mujeres que ocupan cargos de liderazgo, en la medida en que su comportamiento contradice lo que es deseable de acuerdo con su género: sensibilidad, complacencia, comprensión, entre otros (García, 2014) y porque el modelo de liderazgo exitoso tradicionalmente ha correspondido con el estereotipo masculino (Boldry, Wood & Kashy, 2001; Lupano, Castro & Casullo, 2008).

Una de las raíces de los estereotipos de género se encuentra en los procesos de socialización que generan en las mujeres una forma de ver el mundo como una “red de conexiones”, mientras que los hombres lo perciben como un “orden social jerárquico” (Cuadrado, 2003). Para autores como Medina-Vicent (2015), esta diferencia daría como resultado dos modelos de liderazgo diferentes: por un lado estaría el *femenino*, en el cual “se da un predominio de la participación en igualdad de condiciones que fortalece las relaciones entre los miembros del equipo, creando modos de trabajo reticulares” (p. 188), y por otro estaría el modelo de liderazgo masculino, en el cual primarían el éxito personal y la racionalidad científica en el logro de los objetivos estratégicos” (p. 188).

Esta autora señala, sin embargo, que existen otros factores que determinan el desarrollo del liderazgo femenino, como el sexo del líder, el cargo de quienes evalúan a los líderes, el predominio numérico de un sexo dentro de la organización, así como su actividad y el sector al cual pertenece, la cultura y las políticas organizacionales, entre otros. En este sentido, si bien el modelo tradicional ha gozado de mayor reco-

nocimiento, el contexto organizacional se ha transformado en las últimas décadas y los valores masculinos ya no poseen la misma eficacia para su liderazgo, de tal forma que se piden características propias del modelo transformacional.

Al respecto cabe mencionar que diversos estudios reportan mayores puntajes para las mujeres en las dimensiones del liderazgo transformacional, el cual ha demostrado de manera consistente predecir mejor el desempeño individual, grupal y organizacional, y cuyas particularidades se relacionan con rasgos asociados al liderazgo femenino, como la cooperación, la sensibilidad y el poder compartido (Ramos, 2005). Finalmente, para efectos del presente documento, se debe destacar que las características del estilo de liderazgo transformacional también se han asociado con las que son requeridas para el éxito del liderazgo militar (Parada, 2015).

Currículo en la educación superior

Las instituciones de educación superior tienen entre sus principales retos responder a fenómenos sociales de la actualidad cada vez más demandantes, lo cual motiva una permanente preocupación por los procesos de enseñanza y su renovación, a la luz de las necesidades propias de cada una de las áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva, este estudio asume el currículo como una categoría de análisis, dado que integra los horizontes de sentido y los principales retos para la formación de profesionales en ciencias militares, y por lo tanto es un eje fundamental para comprender sus dinámicas en el contexto de la ESMIC.

Los currículos, en palabras de Gimeno (1999), “aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas” (p. 71), razón por la cual se convierte en eje articulador para los procesos de renovación, sobre todo en educación superior. Específicamente, se considera que la investigación del currículo es el medio a través del cual se organizan, seleccionan y distribuyen los contenidos culturales en la escuela, sin perder el horizonte de la eficiencia y la productividad, pero buscando consolidar en las personas, ideales más duraderos que la preparación para efectuar una técnica (Rojas & Palacio, 2004).

En Colombia, el estudio del currículo forma parte de los procesos institucionales como componente estratégico para definir la educación superior. Así se evidencia en la Ley General de Educación (1994), en la cual se concibe como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural

nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (República de Colombia, 1994, Art. 76)

Como se observa, el currículo no solo define los elementos estratégicos que componen la formación, sino que debido a su nivel de importancia, también es uno de los elementos clave de evaluación para los procesos de acreditación institucional en educación superior.

El abordaje integral del currículo como eje articulador de los procesos de formación en educación superior ha avanzado desde una perspectiva tradicional y/o reduccionista —en la cual solamente se contempla la normatización—, hacia perspectivas renovadoras y críticas en las que se concibe la educación como un proceso social que debe responder a las exigencias de las nuevas realidades y centrarse en el ser humano como agente activo, comprometido y crítico. Esta perspectiva plantea entonces la necesidad de resignificar los procesos educativos para responder con las dinámicas actuales (Aktouf, 2001).

Con base en los diversos abordajes del currículo desde distintas áreas del conocimiento, las investigaciones sobre educación superior de la última década se han inclinado a realizar reflexiones, exponer casos y orientar discusiones en torno a distintas formas de concebir la gestión universitaria desde el currículo. Así, han definido varias categorías asociadas a la formación como derroteros en la planeación curricular, tales como: interdisciplinariedad, inclusión, competencias, flexibilización, innovación, entre otras (Roa, 2019).

Lineamientos curriculares: el primer paso para el diseño curricular

En el campo de la educación superior se reconoce que para hacer ajustes y transformaciones curriculares es determinante considerar el contexto, así como los intereses y los desafíos que se espera alcanzar desde la profesión y la disciplina estudiadas. Se trata de un proceso de diferentes etapas que involucra la investigación y que incluye: el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación, no como actividades unidireccionales, sino como un proceso de construcción que implica un ir y venir. Por esta razón es necesario contar con equipos de investigación permanentes que generen los espacios de discusión correspondientes y contribuyan a priorizar los ejes transversales de abordaje (Camacho et al., 2016; Malagón, Machado & Rodríguez, 2013).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), los lineamientos curriculares son “las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que

define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23”. En este sentido, la generación de lineamientos curriculares debe entonces analizar a fondo la dinámica de los procesos pedagógicos, para lo cual se debe revisar y evaluar permanente según los alcances disciplinares y profesionales que se emprendan y el contexto que enmarca las necesidades de la formación. En consecuencia, el diseño curricular va más allá de definir una estructura documental, sino que implica también llevar un seguimiento continuo y sistemático. Asimismo, cuando se hacen ajustes curriculares es fundamental vigilar que el diseño se ejecute realmente, mientras que su evaluación debe asumirse como un proceso con adecuadas estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones, y analizarlas con la participación de los diversos actores implicados (Roa, 2019).

Según Tovar y Sarmiento (2011), “uno de los elementos críticos en el diseño curricular es la responsabilidad compartida, lo que exige la participación de los diferentes actores, por lo cual se insiste en sugerir que se implementen estrategias que permitan la participación de estudiantes, egresados, empleadores, padres de familia, asociaciones gremiales, profesionales y grupos sociales” (p. 516). Las estrategias de participación de la comunidad académica en los diseños curriculares permiten avanzar desde una perspectiva instrumental hacia una perspectiva renovadora de la educación, en la que conceptos como liderazgo militar y perspectiva de género pueden tener espacio de revisión y resignificación según las propias dinámicas de los centros de formación militar.

Integración curricular desde la perspectiva de género

De acuerdo con Miranda (2012), la perspectiva de género “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” (pp. 346-347). Al respecto, López (2007) señala que “la aplicación de la perspectiva de género tiene una dimensión política inevitable y no conviene reducirla a una mera técnica o herramienta: nos permite promover cambios sociales o, al menos, evitar seguir profundizando las discriminaciones de género” (p. 34). Por lo tanto, incorporar la perspectiva de género en la formación profesional en particular implica cuestionar situaciones de desigualdad que derivan de los estereotipos y roles de género, es decir, de factores sociales, culturales y educativos que son modificables. También

implica la deconstrucción de masculinidades tradicionales que den paso a masculinidades alternativas en las que los hombres

se cuestionan sus roles y privilegios en las diferentes esferas de su desarrollo personal y que, en esa misma lógica, trabajen en contra de las violencias basadas en el género y todo tipo de discriminación de todas aquellas personas que no se enmarcan en la estructura binaria de los géneros. (Ministerio de Defensa Nacional, 2018, p. 18)

Por lo anterior, para introducir dicha perspectiva en los lineamientos curriculares se acogió el marco teórico utilizado para clasificar y definir las Competencias de Igualdad de Género (Mimbrero, Pallarès & Cantera, 2017), desde el cual se retoman los tres niveles en los que se manifiestan los géneros. Según el enfoque *Doing Gender*,

en el Nivel sociocultural o socioestructural, el género funciona como agente, como un sistema de organización social que gobierna el acceso al poder y a los recursos. El Nivel interaccional o relacional, se visibiliza a través de las diferencias desde las que hombres y mujeres actúan y son tratados en las interacciones cotidianas. El Nivel individual o personal se muestra a través de la autorrepresentación femenina o masculina. (Mimbrero et al., 2017, p. 267)

También se retoma el concepto integrado de competencias que incluye tanto los conocimientos que forman parte del desempeño y los atributos personales que contribuyen al logro, como los valores y demás características del contexto en el que se realiza el trabajo. Este concepto resulta muy adecuado frente a los planteamientos del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa) acerca del currículo, que lo concibe como una construcción cultural y un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Al respecto, señala que

la calidad de la educación y la enseñanza tienen que ver con el tipo de cultura que en ella se desarrolla, que obviamente cobra significado educativo a través de las prácticas y códigos que se traducen en procesos de aprendizaje para los estudiantes. Las prácticas educativas, tienen mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en el entorno de la realidad educativa (Ministerio de Defensa Nacional, 2010, p. 8-9).

Entender el currículo como una construcción cultural y reconocer la relevancia que tienen los valores del contexto educativo permite comprender aún más la trascendencia de introducir la perspectiva de género en la formación de competencias de liderazgo en un ámbito cuyas dinámicas se han estado transformando en los tres niveles señalados, como se verá más adelante.

Metodología

El enfoque de la investigación fue de tipo mixto, que en palabras de Sampieri y Mendoza (2018) “representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 612). En este sentido, se utilizaron datos y técnicas de recolección de información de tipo cuantitativo y cualitativo.

El componente cuantitativo abordó los resultados de una caracterización sobre formación en liderazgo militar empleando información de la base de datos elaborada por Fernández-Osorio, Latorre y Mayorga (2018). En el componente cualitativo, que tiene especial énfasis en este capítulo, se hicieron, por un lado, cinco entrevistas a profundidad realizadas a cuatro subtenientes de las armas de Logística, Comunicaciones y Transporte, y a una teniente coronel de carrera administrativa de la Oficina de Género del Ejército Nacional. Por otro lado, se realizaron cinco grupos focales con cadetes de quinto nivel. Las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales fueron procesadas a través del software de análisis de datos cualitativos Atlas. ti 7.

Asimismo, se aplicó la técnica de revisión documental, desde la cual se rastrearon documentos y literatura de tipo institucional, relacionada principalmente con fundamentos macro- y microcurriculares. Se asumieron como documentos de tipo macrocurricular aquellos que se enmarcan en los lineamientos generales de la institución y que se acogen a las indicaciones generales de la normatividad nacional vigente. Los documentos de tipo microcurricular se refieren al sistema conceptual como ordenador de la actividad en el aula y el elemento dinámico del currículo que constituye, para la institución educativa, momentos de verdad que ponen a prueba los discursos sobre la calidad, el perfil, la coherencia del programa y su currículo, al tiempo que establece y confronta la actividad en el aula con el encargo social institucional (Osorio, 2012). Los documentos revisados fueron: el Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Pese), 2007-2019; el Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas (Pefa), 2008; los Lineamientos Curriculares para las Fuerzas Militares del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa), 2010; el Manual Fundamental del Ejército 6-22. Liderazgo, 2016 (Centro de Doctrina del Ejército [Cedoe], 2016); el Manual Fundamental de Referencia del Ejército 6-22. Liderazgo, 2017 (Cedoe, 2017); el Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares, 2019, y los Contenidos Temáticos del Programa de Ciencias Militares, 2019. El tratamiento de la información obtenida en la revisión documental incluyó un análisis categorial y descriptivo a través de una matriz de análisis.

Finalmente, y como producto del proceso de revisión documental y de las percepciones de las oficiales entrevistadas y los participantes de los grupos focales, se plantearon los lineamientos curriculares y se ubicaron en las categorías macrocurricular y microcurricular, como insumo para avanzar en el diseño curricular que integre el liderazgo militar desde una perspectiva de género.

Resultados

Creencias y actitudes sobre la formación y el ejercicio militar en la ESMIC

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas en dos ejes fundamentales que definieron las experiencias de vida de las oficiales de arma que se encuentran actualmente en ejercicio de su profesión. En primer lugar, se destacan los motivadores intrínsecos y extrínsecos que fueron determinantes en la decisión por vincularse al Ejército Nacional y, en segundo lugar, los elementos que configuraron su formación militar y su ejercicio en campo.

LA VINCULACIÓN

La integración de la mujer en las Fuerzas Militares ha sido analizada desde diferentes perspectivas alineadas con el contexto social en el que se circunscriben. De acuerdo con Echavarría (1994), este proceso se relaciona con cuatro vectores que actúan de una forma conjunta:

El político, que propicia el reconocimiento de los derechos de la mujer y la igualdad entre todos los ciudadanos. El laboral, que va permitiendo y aceptando la igualdad con respecto al trabajo sin discriminación. El sociológico, que asume culturalmente una mayor aproximación entre los roles tradicionales que corresponden a cada sexo y una mayor equiparación de funciones y tareas. El militar, que va propiciando una mayor profesionalización del personal, y por lo tanto un modelo de carrera. (p. 67)

En este último se incluye la profesionalización de mujeres de arma como oficiales. Desde este vector militar, el Ejército Nacional ha propendido por consolidar su renovación, para lo cual ha generado nuevas apuestas que procuran comprender las dinámicas que trae la vinculación del personal militar femenino. Este proceso de comprensión inició, para el caso de este estudio, con preguntas sobre los principales motivadores que influyeron la decisión de vincularse a la institución.

De acuerdo con Ospina (2006), la motivación puede ser de dos tipos: por un lado, se destaca la motivación intrínseca, que “tiene su procedencia a partir del

propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo” (p. 159). Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere al aprender no tanto por el gusto sino por las ventajas que ese conocimiento ofrece: “Es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, pero que proceden de fuera” (Ospina, 2006, p. 160).

Como se puede apreciar en la figura 1, al indagar por la motivación que tuvieron las oficiales para vincularse al Ejército Nacional se destacan tres categorías: en primer lugar está el impacto de los medios de comunicación (extrínseca) con publicidad relacionada (películas y series) que muestran los valores institucionales. La segunda categoría es la tradición familiar (intrínseca o extrínseca, según el caso), en la que destacan una historia de vida en la que se marca la importancia de continuar con una profesión que ha definido hitos importantes en las familias. Y, finalmente, la motivación desde experiencias de vida marcadas por la violencia y el conflicto armado interno (extrínseca), por lo cual centran su motivación en producir cambios desde la institución militar. Seguramente existen otros cambios importantes que generan las vinculaciones, pero en general se trata de experiencias personales que se ubican en áreas intrínsecas o extrínsecas según las experiencias de vida.

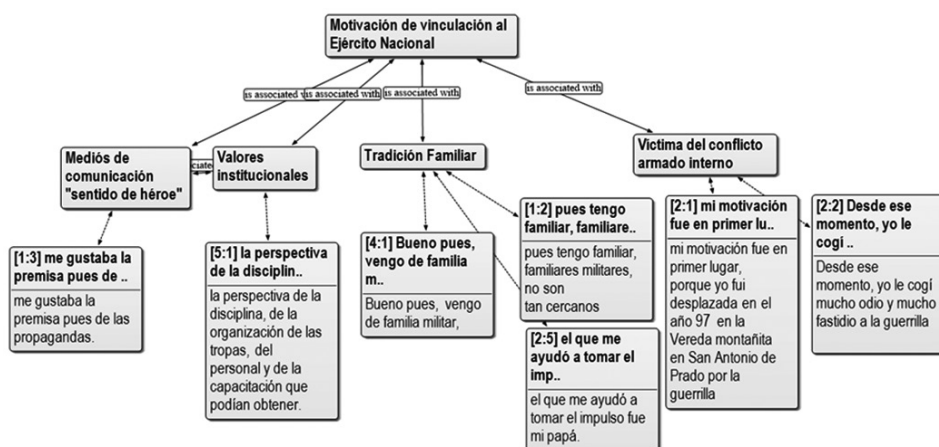


Figura 1. Motivación para la vinculación al Ejército Nacional.
Fuente: Original de las autoras.

LA FORMACIÓN

El proceso de educación que destacan las oficiales reconoce la formación práctica como eje principal de la enseñanza del liderazgo. Además señalan que la preparación académica no muestra una articulación y que por lo tanto no logra la recordación e impacto que debería tener. En este sentido, la formación práctica, vista desde la percepción de las oficiales, puede representarse en la figura 2.

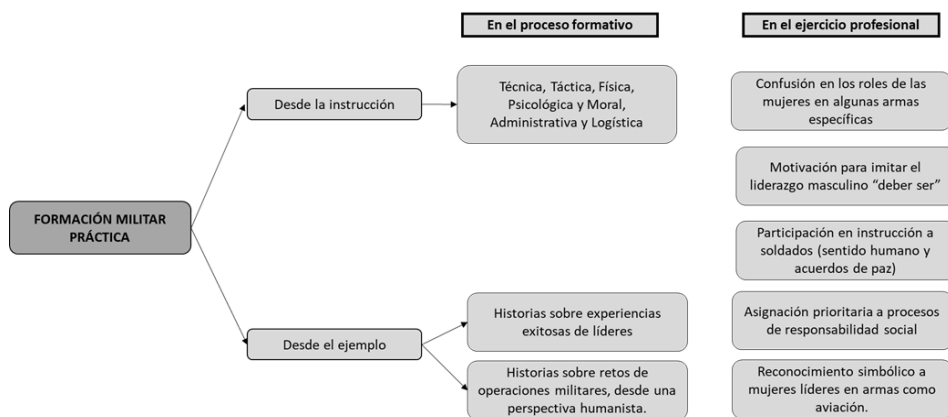


Figura 2. Estructura de interpretación de la formación militar práctica.

Fuente: Original de las autoras.

La formación militar práctica está fundamentada en las áreas Técnica, Táctica, Física, Psicológica y Moral, Administrativa y Logística, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para cumplir su misión. Al respecto, lo que más resaltan las oficiales tiene que ver con la instrucción propiamente dicha que viven en sus procesos de entrenamiento militar. Se nombran experiencias y manejo de casos en los que destacan las habilidades técnico-militares.

Sin embargo, las oficiales perciben una confusión institucional frente a los roles que ellas deben ejercer en los campos de acción que tiene cada una de las armas. Esto ha generado resistencias sobre la participación de mujeres oficiales en campos específicos de arma como la Infantería y la Artillería. 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 que generó 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, cuerpos guerreros que han sido configurados como máquinas para desem-

peñarse eficazmente en las áreas de seguridad y defensa de la nación, y de acuerdo con necesidades particulares para tal fin.

El otro tipo de formación que también resaltan las oficiales tiene que ver con la formación desde el ejemplo, lo cual se encuentra en un área más personal y anecdótica con historias de operaciones que han desarrollado sus superiores. No se trata solo de los casos exitosos, sino que también resaltan la dimensión “humanista” de ese proceso, lo cual sitúa la experiencia de la persona como una fuente de conocimiento (Castillejo, 2015). Esa dinámica individual del relato es una experiencia personal e íntima que muchas veces se desliga del discurso histórico, y otras construye memoria colectiva que permite ser heredada; ambas terminan siendo concebidas como un pasado en el presente, una manera estratégica de concebirlo, lo que es fuente permanente de trabajo formativo en las aulas de clase.

Con respecto al ejercicio profesional existe confusión en los roles de las mujeres, pues muchas de ellas no realizan funciones propias del arma para la que fueron entrenadas, sino prioritariamente aquellas orientados a la responsabilidad social. En la formación y en acción profesional existe una constante motivación para imitar el liderazgo que ejercen los hombres, lo cual desdibuja el aporte que hacen ellas como mujeres. Como resultado existe un reconocimiento simbólico en algunas armas, pero según lo indicado, esto obedece a temas protocolarios y al cumplimiento de “la cuota femenina”.

En conclusión, se percibe una igualdad en el ejercicio del liderazgo, sin que esto implique imitar la forma en que tradicionalmente se ha ejercido, lo cual abre un espacio para el liderazgo femenino en el ámbito militar. Motivar a través del ejemplo es considerado un rasgo característico del liderazgo militar que se evidencia más en las mujeres, quienes también presentan una mayor tendencia hacia la búsqueda del bienestar de los soldados. Las subtenientes también perciben contradicciones frente a su rol como líderes de unidades en áreas de combate y, en general, la percepción sobre las capacidades y responsabilidades militares es un factor que afecta la legitimación social del rol del liderazgo.

Revisión documental

El proceso de revisión documental incluyó el rastreo de información de fuentes primarias, manteniendo como eje transversal el lugar curricular que ocupa cada documento en la estructura de educación que se desarrolla, toda vez que el currículo se asume como el eje articulador del proceso de formación en liderazgo. De esta forma, la revisión documental, orientada desde el macrocurrículo y el micro-

currículo, permitió reconocer aspectos estructurales del contenido en términos del lugar que ocupa el liderazgo, el liderazgo militar, y el género.

Como fuente primaria de base para el análisis de género se empleó el documento de Política Pública Sectorial de Transversalización del Enfoque de Género para el Personal Uniformado de la Fuerza Pública (2027-2018), específicamente en aspectos de formación. Este texto busca “promover la equidad de género en la Fuerza Pública, así como prevenir situaciones de violencias basadas en género en cada una de las Fuerzas Militares (FF. MM.) y la Policía Nacional, así como fortalecer el trabajo descentralizado alrededor de esta temática” (Ministerio de Defensa, 2018, p. 6). El liderazgo militar, como se observa en la tabla 1, configura un propósito central en la formación de oficiales del Ejército Nacional, lo cual se refleja en los documentos rectores que lo ubican en los lineamientos estructurales del proceso formativo. Asimismo, se encuentra que las políticas establecen el liderazgo militar como un requisito que se debe abordar desde niveles académicos y prácticos, y destacan los principios y atributos que lo componen. También especifican que es necesario desarrollar competencias exclusivas de liderazgo en las funciones de los oficiales militares, que se pueden materializar en acciones de entrenamiento como aplicaciones de maniobra y toma de decisiones en operaciones militares.

Tabla 1. Matriz de documentos macrocurriculares

Identificación del documento	Descripción general	Liderazgo militar	Género
Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Pese), 2007-2019	Presenta la formulación y ejecución del Pefa	Señala como una de las políticas educativas fortalecer la formación para el liderazgo militar	No registra
Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas (Pefa)	Define los principios filosóficos, antropológicos, pedagógicos y didácticos que inspiran la visión y la misión del Sefa. Es el referente para que cada fuerza, basada en los lineamientos y políticas allí establecidas, desarrolle el proyecto educativo propio	Señala como una de las políticas educativas fortalecer la formación para el liderazgo militar	No registra

Continúa tabla...

Identificación del documento	Descripción general	Liderazgo militar	Género
Lineamientos Curriculares de las Fuerzas Militares — Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa), 2010	Es el conjunto de elementos interrelacionados para formar, actualizar, capacitar, instruir y entrenar a los integrantes de las Fuerzas Armadas	Presenta como uno de los requisitos de las escuelas de formación militar para el desarrollo curricular que potencien el desarrollo del liderazgo en todos los actores educativos. Se constituye como una de las competencias en relación con el desarrollo de la convivencia y la interacción social.	No registra
Manual Fundamental del Ejército 6-22. Liderazgo, 2016	Describe los requisitos del modelo que se deben seguir, enmarcados en atributos (el ser) y competencias (el hacer), de fácil aplicación a través del Mando Tipo Misión (MTM) en el planeamiento, la preparación, ejecución y evaluación de las Operaciones Terrestres Unificadas (OTU).	Atributos: carácter, presencia e intelecto. Competencias: liderar, desarrollar y lograr. Niveles: directo, organizacional y estratégico	No registra
Manual Fundamental de Referencia del Ejército 6-22. Liderazgo, 2017	Explica ampliamente los principios de liderazgo estipulados en el Manual Fundamental del Ejército (MFE 6-22). Liderazgo. En este sentido, detalla los niveles y condiciones especiales del liderazgo y describe los atributos y competencias básicas del líder en todos los niveles.	Atributos: carácter, presencia e intelecto. Competencias: liderar, desarrollar y lograr. Niveles: directo, organizacional y estratégico	Concepto: la equidad de género es uno de los aspectos de la Constitución que los líderes militares en todos sus niveles deben tener en cuenta.

Continúa tabla...

Identificación del documento	Descripción general	Liderazgo militar	Género
Manual Fundamental del Ejército 7-0. Desarrollo de Líderes y Entrenamiento de Unidades, 2016	Establece la función del entrenamiento y la capacitación del personal militar y civil que ejerce cargos de liderazgo en el Ejército.	Provee herramientas que facilitan el desarrollo de las OTU y orientan el entrenamiento al desarrollo de técnicas que mejoren la aplicación de la maniobra en el campo de combate	No registra

Fuente: Original de las autoras.

La importancia de que las escuelas de formación desarrollen competencias en liderazgo militar está presente como eje transversal. En estudios sobre la percepción de los estudiantes-cadetes sobre este tema, se encuentra que “en su mayoría, consideran que aunque la formación académica brinda los elementos necesarios para ejercer el liderazgo militar, los elementos fundamentales son impartidos y fijados en la formación práctica” (Perilla & Cabrera, 2018, p. 88), lo cual puede ser un punto de revisión curricular importante.

En cuanto a la perspectiva de género, el panorama es distinto, pues no se registra que se aborde en los documentos en general. Solo se alcanza una aproximación conceptual sobre equidad de género en el Manual de Fundamentación del Ejército para los líderes. Por esta razón, y de acuerdo con la Política Pública Sectorial de Transversalización del Enfoque de Género, es de vital importancia incluir en los lineamientos macrocurriculares la implementación de la perspectiva de género, la cual “deberá robustecer las acciones estratégicas de sensibilización, capacitación y formación del personal masculino de la Fuerza Pública, así como el desarrollo de estrategias de comunicación orientadas al cambio de imaginarios que permitan la construcción de una cultura libre de sexismos” (Ministerio de Defensa, 2018, p. 18), es decir, que no asigne “valores, capacidades y roles diferenciados a mujeres y hombres exclusivamente en función de su sexo” (Arraiz et al., 2015, p. 29).

Respecto a los contenidos ubicados en el nivel microcurricular (tabla 2), se encontró que el liderazgo militar se aborda en todas las materias o asignaturas que deben aprobar los oficiales. Su apuesta principal se evidencia especialmente en las competencias que se promueven en cuanto al liderazgo en sí mismo y el liderazgo ante la sociedad, que componen un análisis del sistema de valores individuales y sociales que enfrentan los oficiales en todos los espacios de ejercicio profesional. Un dato interesante para definir los lineamientos que se proponen en este trabajo es que

documentos doctrinales como el MFE 6-22 plantean que los líderes deben equilibrar el éxito en el cumplimiento de la misión con la forma en que tratan y cuidan a los miembros de la organización. Por su parte, el género se aborda como una línea de investigación y de forma puntual en algunas asignaturas. Sin embargo, no se muestra la relación entre liderazgo y género como eje de análisis o abordaje curricular.

Tabla 2. Matriz de documentos microcurriculares

Identificación del documento	Descripción general	Liderazgo militar	Género
Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares, 2019	Contextualiza un marco institucional, fija lineamientos académicos y administrativos y determina una proyección que señala el rumbo que debe seguir el proceso académico para lograr los fines propuestos	La Visión del Programa enfatiza el liderazgo basado en la ética. Se plantea la formación para el liderazgo militar del estudiante en tres dimensiones: ante sí mismo, ante la institución y ante la sociedad. La primera se concreta en un curso en el segundo semestre (Fundamentos de Liderazgo), la segunda en el Seminario Sabio Caldas en cuarto semestre, y la tercera en séptimo semestre con el curso de Liderazgo Militar	Se menciona la equidad de género como una de las líneas de investigación del Grupo de Investigación en Ciencias Militares
Contenidos temáticos del Programa de Ciencias Militares, 2019	Presenta los contenidos de todas las materias en cada uno de los niveles, indicando el módulo y área a la que pertenecen, así como el número de horas y créditos académicos	La materia de Liderazgo en sí misma forma parte del módulo de Liderazgo Militar, el cual forma parte del área Profesional General, con 32 horas y 2 créditos académicos.	Los temas de género se abordan en las materias Derecho Constitucional y DD. HH., y en Psicología I, de primero y segundo nivel, ambas del área Socio Humanística

Continúa tabla...

Identificación del documento	Descripción general	Liderazgo militar	Género
		Contenidos: La base del liderazgo, Roles, niveles y condiciones especiales del liderazgo, y Atributos del líder del Ejército. La materia de Liderazgo ante la Sociedad es parte del mismo módulo y área, con 30 horas y un crédito. Presenta 10 contenidos sobre confianza, ética, negociación y resolución de conflictos, entre otros	
Syllabus de Liderazgo en sí mismo	Presenta información general y específica del saber, las competencias general y específicas que desarrolla. Los contenidos, temas, estrategias, indicadores, evidencias y lecturas obligatorias y complementarias	Competencia general: evidencia conocimiento claro de las bases para formarse como un líder militar del futuro, a fin de ejercer influencia positiva en su entorno con el propósito de alcanzar el estado final deseado	No registra
Syllabus de Liderazgo ante la sociedad	Presenta información general y específica del saber, las competencias general y específicas que desarrolla. Los contenidos, temas, estrategias, indicadores, evidencias y lecturas obligatorias y complementarias.	Competencia general: Muestra a través de sus actos, los rasgos que lo identifican como un líder en la sociedad, aceptando con una clara convicción, el sentido de la misión, la historia y la nación, como una forma de vida orientada hacia el servicio público Se dicta en inglés	No registra

Fuente: Original de las autoras.

En coherencia con los lineamientos de la política pública sectorial para avanzar hacia la perspectiva de género, se debe asumir de forma directa el reto de vincular los progresos alcanzados desde la Oficina de Género del Ejército Nacional con sus procesos de capacitación, formación y entrenamiento, en las discusiones académicas que “se alinean con la política de una Fuerza multimisión, al que apunta el Ejército Nacional en su proceso de transformación permanente” (Ministerio de Defensa, 2018, p. 42).

Currículo integrador, la inclusión del género

De acuerdo con la revisión documental, para alcanzar la integralidad —por lo menos desde los temas que se tratan en este trabajo— en el estudio de la formación militar es necesario incluir procesos de análisis, por lo cual se acude a la perspectiva crítica del currículo como un soporte conceptual y metodológico.

PERSPECTIVA RENOVADORA

Abordar el currículo desde una perspectiva renovadora y crítica pone en el centro de los procesos a los sujetos y los actores que intervienen en la formación, lo cual implica

una visión del currículo como construcción cultural, no solamente desde el punto de vista conceptual, sino también desde la manera como la propuesta se ha ido construyendo, con la participación, negociación, diálogo y toma de decisiones de los miembros de la comunidad educativa relacionada, a la cual afecta directamente los currículos: estudiantes, profesores, coordinadores y directivos. (Agray, 2010, p. 424)

Desde esta perspectiva el currículo es una oportunidad para formar sujetos éticos y políticos que generen estrategias de análisis de su realidad desde estrategias integrales e incluyentes.

PROPUESTA EN NUEVE PASOS, UN AVANCE HACIA EL DISEÑO CURRICULAR

Existen diferentes formas de generar currículos desde la perspectiva crítica y renovadora. Para el proceso propiamente dicho de la ESMIC, y de acuerdo con sus dinámicas y posibilidades, la propuesta de los nueve pasos es una manera de materializar el avance, los retos y las perspectivas del diseño curricular en cuanto a liderazgo y género. Esta propuesta puede ser un insumo importante para que la institución la desarrolle en la práctica.

Los nueve pasos contemplan un recorrido procesual que inicia con la comprensión del estado actual de la propuesta curricular y finaliza con el ejercicio

de orientación, como una opción de acompañar la implementación de los cambios establecidos a partir de la evaluación continua (Roa, 2019). Este proceso implica garantizar unas condiciones iniciales en cuanto a los actores que intervienen, la asignación de tiempos para la gestión del proceso, el acceso a documentos institucionales, la postura crítica, contextualizada y propositiva, frente a lo que se busca incluir en los currículos y el ejercicio de documentación de cada una de las etapas del proceso. Cada paso contempla objetivos, retos, metodología y producto.

- *Paso 1. Comprender:* esta etapa se dirige a recuperar la trayectoria del programa y el marco institucional en relación con la propuesta curricular actual. Se hace énfasis en dar cuenta de lo que se está implementando en comparación con lo que se diseñó.
- *Paso 2. Ubicar:* esta etapa se orienta a encontrar los aspectos microcurriculares a partir de la identificación de actores clave, documentos, experiencias de aula, en un intento por construir la memoria colectiva del programa. Está relacionada con la fase de análisis previo.
- *Paso 3. Revisar:* en este punto se da cuenta de cuáles son los aspectos para mejorar, mantener y cambiar en pro del ajuste curricular. Esta etapa da cierre al análisis previo y recoge las orientaciones para pasar al diseño curricular propiamente dicho.
- *Paso 4. Reconocer:* en este paso se busca identificar categorías, recuperar buenas prácticas, experiencias y propuestas de lo que se ha revisado en el marco del trabajo colectivo, que den respuesta a la fase anterior y que permitan visibilizar la articulación de las trayectorias del programa y el ajuste que se va a realizar.
- *Paso 5. Interpretar:* en este se discute en torno al referente epistemológico y conceptual que sustentará la propuesta. Se busca así tejer la propuesta desde los referentes conceptuales, incluyendo el ámbito disciplinar y profesional.
- *Paso 6. Construir:* en esta fase se plasma la elaboración de la propuesta de ajuste propia, la cual hace referencia al trabajo colectivo, el análisis y comprensión de la trayectoria curricular del programa, además de especificar cada una de las demandas específicas que hace la normatividad vigente, en relación con el proceso de formación profesional.
- *Paso 7. Unificar:* esta etapa corresponde a la fase de aplicación curricular, en la cual se parte de socializar e integrar referentes institucionales, normatividad vigente e intereses del colectivo a la propuesta diseñada, en pro de iniciar la implementación.

- *Paso 8. Liderar:* luego de socializado con la comunidad académica, corresponde implementar el proceso y gestionar las condiciones necesarias para que se lleve a cabo.
- *Paso 9. Orientar:* esta etapa corresponde a la fase de evaluación, sobre la que es necesario hacer dos aclaraciones: la primera es que no se trata de un paso final, sino que se asume como un proceso que está presente desde el análisis previo y que tiene mayor relevancia luego de que se ha implementado la propuesta. La segunda es que para tomar decisiones que orienten las modificaciones a futuro es necesario hacer una evaluación que garantice el acompañamiento del proceso y realizar una lectura crítica de lo proyectado-diseñado-ejecutado.

Propuesta de lineamientos

El esquema metodológico para incluir en el currículo el liderazgo militar y género desde una perspectiva renovadora y crítica se basa en el proceso práctico y riguroso que propone Roa (2019). Sin embargo, los lineamientos son los insumos que enmarcan las principales directrices que se pueden discutir y analizar en ese proceso. En tal sentido, y teniendo en cuenta las creencias y actitudes sobre la formación y el ejercicio del liderazgo militar en la ESMIC, así como los resultados del análisis de la revisión documental, se proponen los siguientes lineamientos para los niveles macro- y microcurricular.

MACROCURRÍCULO

En este nivel se plantean las competencias para el liderazgo militar con perspectiva de género, para lo cual se toma como base el marco teórico de las competencias de igualdad de género (Mimbrero et al., 2017) y las de liderazgo militar que establece el Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares (ESMIC, 2019). De acuerdo con estos referentes, las competencias se clasifican en los niveles sociocultural, relacional y personal: las del primer nivel corresponden a los conocimientos en liderazgo femenino, competencias del saber; las del segundo nivel son competencias del hacer y el convivir en relación con este modelo de liderazgo, y las del nivel personal son competencias del ser. Como se evidencia en el Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares (ESMIC, 2019), el liderazgo militar se entiende como una competencia general del convivir, que se desagrega en competencias específicas del saber, del ser, del hacer y del convivir.

Nivel sociocultural. Competencias de Conocimientos en materia de género y liderazgo femenino (saber)

- Conoce materias relacionadas con la aplicación del enfoque de género al liderazgo militar.
- Identifica y sabe utilizar herramientas para aplicar la transversalidad de género al liderazgo militar.
- Reconoce las situaciones que viven mujeres y hombres en el ejercicio del liderazgo militar.
- Valora positivamente las propuestas orientadas a combatir los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres en materia de liderazgo.

Nivel relacional. Competencias metodológicas (hacer)

- Contextualiza el uso de conocimientos adquiridos a situaciones reales en las que interactúan hombres y mujeres en el ejercicio del liderazgo militar.
- Propone medidas orientadas a incorporar elementos de liderazgo femenino aplicables al contexto actual de la formación militar.
- Plantea soluciones para superar desequilibrios de género existentes en la formación y ejercicio del liderazgo militar.
- Fomenta la participación y el desarrollo de sus subordinados en búsqueda de la excelencia.
- Escucha y analiza las ideas de sus subalternos, aceptando sus contribuciones siempre que sea posible y práctico hacerlo.

Competencias de participación (convivir)

- Supera resistencias emocionales que subjetivamente aparecen cuando se accede al conocimiento sobre liderazgo desde una perspectiva de género.
- Asume modelos genéricos construidos en contextos determinados (organización laboral, sistema familiar...) para comprender, adaptarse, enfrentar o resolver situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en el campo del liderazgo militar.
- Busca soluciones conjuntas con objeto de resolver los desequilibrios de género en materia de liderazgo militar.
- Mediante el ejemplo, obtiene el respeto de sus subordinados para ejercer influencia.
- Promueve la comunicación con sus subordinados, estimulando y respaldando el uso de sus habilidades.

- Muestra apoyo a sus subordinados de manera individual y promueve el desarrollo de la creatividad, siendo capaz de emocionar, despertar e inspirar a realizar un esfuerzo adicional para alcanzar los objetivos propuestos.

Nivel personal. Competencias personales (ser)

- Reconoce un cambio actitudinal y profesional propio vinculado a la integración del enfoque de género en la formación y el ejercicio del liderazgo militar.
- Observa cambios en el reconocimiento de la propia imagen personal alejado de esencialismos genéricos.

MICROCURRÍCULO

El microcurrículo se materializa en la interacción docente-estudiante-contexto-medioambiente e integra las actividades de aula propuestas en los planes de estudio de cada línea de formación (Roa, 2019). Con base en el trabajo de Arraiz et al. (2015), en este nivel se propone aplicar las siguientes pautas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de liderazgo militar en el aula.

1. Revisar el currículo

Al respecto es importante entender que coexiste el currículo visible u oficial, que se transmite explícitamente en los cursos de un programa, y el currículo oculto, en el cual se transfieren de manera implícita conocimientos, valores y actitudes a lo largo de todo el proceso educativo, ambos con un impacto importante en la socialización de género. Por lo tanto, la revisión debe ser de ambos tipos de currículo para evidenciar la jerarquización de materias y valores asociados, considerados socialmente masculinos sobre aquellos que se asumen como femeninos. Sobre el currículo oculto también se debe tener en cuenta “el uso del lenguaje, la concepción y el uso de los espacios, el acceso y la utilización de los recursos, las relaciones con las compañeras y con los compañeros, las relaciones con el profesorado y entre el profesorado, la metodología de enseñanza-aprendizaje, etc.” (Arraiz et al., 2015, p. 25). Asimismo, se debe tener claro que todos estos aspectos transmiten las expectativas en torno al lugar, rol, función, comportamiento, etc., de los futuros y futuras oficiales.

2. Realizar un uso inclusivo del lenguaje

Es fundamental adoptar medidas para hacer un uso incluyente y no sexista del lenguaje oral y escrito, ya que es el principal medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual se transmiten conocimientos, valores y actitudes, además

de que no solo refleja sino además construye la realidad. Esto suele implicar hacer una elaboración más precisa de los mensajes para reflejar mejor la realidad y construir una más justa y equitativa, sobre todo en un contexto en el que hay un predominio numérico de un sexo sobre el otro, como es el caso de la ESMIC.

3. Diseñar y/o elegir materiales y libros de texto inclusivos y coeducativos

Los contenidos de estos elementos, en cuanto a las imágenes y el lenguaje que emplean, constituyen representaciones de cierta realidad social, valores, formas de expresión, normas, etc., basadas en estereotipos de género que no representan la realidad actual en su totalidad. Es por ello que los textos deben brindar modelos de identificación que no discriminen por sexo, sino que, por el contrario, incorporen las características requeridas de ambos géneros para la formación de un liderazgo militar exitoso.

4. Integrar la contribución social e histórica de las mujeres

El tradicional estilo androcéntrico de enseñanza y aprendizaje deja a hombres y mujeres en formación sin referentes femeninos, lo que es muy evidente en el contexto del liderazgo militar, en cuya historia los hombres se ven como protagonistas, mientras que las mujeres aparecen en un papel secundario. Por esta razón es necesario visibilizar el papel de las mujeres en el liderazgo militar, de forma que sus aportes, habilidades, experiencias, etc., tengan el mismo reconocimiento que han tenido los de los hombres para el desempeño profesional.

5. Realizar una orientación académico profesional no sexista

De acuerdo con el punto anterior, la incorporación de elementos de liderazgo femenino al currículo comienza con reconocer su importancia para que hombres y mujeres ejerzan el liderazgo militar de manera eficiente, de la misma forma que tradicionalmente lo han tenido varios componentes del estilo masculino. Y en esta misma vía, garantizar condiciones equitativas para ejercer el liderazgo militar en los diferentes escenarios de desempeño que ofrece y requiere la institución.

Conclusión

Si bien, como lo expresa Carreiras (2018), la Resolución 1325, aprobada por el Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2000, constituyó un hito en el reconocimiento internacional de la dimensión de género en los conflictos armados y el papel de las mujeres en su prevención y reso-

lución, en el caso del Ejército Nacional de Colombia se considera que la evolución institucional ha sido la principal razón para incluir a las mujeres. No obstante, se han experimentado contradicciones y limitaciones en este proceso de incorporación debido a las connotaciones que tienen los conceptos de igualdad y diferencia cuando se habla de la participación de las mujeres en las Fuerzas Armadas.

Cabe señalar que se están desarrollando procesos de cambio en la institución militar que tienen que ver con la generación de espacios como el Observatorio de Género de la ESMIC, el cual mantiene una línea importante de investigación sobre las mujeres en el campo militar. Asimismo, desde las investigaciones se avanza en crear espacios de discusión sobre el papel de las mujeres y que a futuro pueden ser un elemento determinante en los procesos curriculares de formación. Sin embargo, se percibe resistencia para abordar el concepto de género y no ha habido la apertura institucional necesaria para realizar los procesos de transformación, por lo cual se debe hacer un llamado para incorporar el concepto en los escenarios militares.

Desde las instituciones de educación superior es necesario reflexionar acerca de las prácticas curriculares y proponer lineamientos que conduzcan a comprender los contextos, identificar y formular problemas, así como a diseñar estrategias para su solución. El análisis realizado en este trabajo permitió identificar que la investigación curricular debe estar presente en los procesos de cambio del Ejército Nacional, pues es necesario conceptualizar y proponer nuevas formas de aprendizaje desde escenarios de construcción colectiva con los diferentes actores que intervienen en la formación, lo cual permitirá orientar las decisiones que desde el currículo se deriven en las funciones de la ESMIC como institución de educación superior. En este sentido, la propuesta presentada en este estudio responde a las directrices emitidas por el Gobierno en cuanto a

emitir lineamientos para los procesos de formación y estudios en temas de género, así como revisar la malla curricular de las diferentes escuelas y proponer la inclusión de los temas relacionados con esta política, fortaleciendo el enfoque de derechos humanos, equidad de género, enfoque diferencial y derechos de las mujeres en los diferentes procesos de formación a integrantes de las Fuerzas Militares. (Ministerio de Defensa, 2018, p. 66)

En las condiciones actuales, en las que existen diferencias de género en la carrera militar como profesión, se espera que estos lineamientos puedan contribuir a que se cumpla la misión del Programa de “formar integralmente a los futuros oficiales del Ejército como líderes comandantes de pelotón, con sólidas competencias profesionales, investigativas y socio humanísticas”, así como a “generar un

modelo de liderazgo militar exitoso, que contribuya al comando y dirección de unidades militares, con vocación de servicio, principios, valores, capacidad emprendedora y comprensión del entorno nacional e internacional”, tal como se plantea en sus objetivos específicos (ESMIC, 2019).

Financiación

Esta investigación ha sido realizada gracias al financiamiento de la ESMIC y Minciencias, a través de la Convocatoria No. 784 “Programa de estancias postdoctorales beneficiarios Colciencias 2017”. Las autoras declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Referencias

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 420-427.
- Aktouf, O. (2001). *La administración: entre tradición y renovación*. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Arraiz Argoitia, B. et al. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Avendaño, W. & Parada, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16 (1), 159-174.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva 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 (4), 689-705. doi:10.1111/0022-4537.00236
- Camacho, C. (2014). Ejército, feminidades y géneros performativos. Las experiencias de ser mujer y militar en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Tesis de Maestría en Estudios Culturales). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia.
- Camacho, C., Pérez, L., Rincón, L., Muñoz, A. & Ramírez, C. (2016). *Evaluación curricular. Realidades y desafíos*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Carreiras, H. (2018). La integración de género en las Fuerzas Armadas. Condicionamientos y perspectivas. *Nueva Sociedad*, (278), 130-143.
- Castillejo, A. (2015). Utopía y desarraigo. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1 (121), 1-30. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13036>
- Centro de Doctrina del Ejército [Cedoe]. (2016). *Manual Fundamental del Ejército 6-22. Liderazgo*. Ejército Nacional de Colombia.
- Centro de Doctrina del Ejército [Cedoe]. (2017). *Manual Fundamental de Referencia del Ejército 6-22. Liderazgo*. Ejército Nacional de Colombia.
- Comando General de las Fuerzas Militares. (2015). *Directiva Permanente 20151110000277-MDN-CGFM-JEMC-SEMCFJI-JEDHDIH-23.1. Lineamientos estratégicos para las Fuerzas Militares en Equidad*

- de Género, Enfoque Diferencial y Prevención de Violencias Basadas en Género*. Bogotá: Comando General Fuerzas Militares.
- Cuadrado, I. (2003). ¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección. *Revista de Psicología Social*, 18 (3), 283-307.
- Echavarría, 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” [ESMIC]. (2019). Proyecto Educativo del Programa de Ciencias Militares.
- Fernández-Osorio, A., Latorre, E. & Mayorga, N. (2018). The 2018 Colombian Military Academy dataset: a sociological study of population. *Revista Científica General José María Córdova*, 16 (23), 147-162. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.345>
- Formujer (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Montevideo: Cinterfor y Organización Internacional del Trabajo.
- García, V. (2014). Estereotipos de género y liderazgo femenino. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 69-72.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Kaufmann, A. (1996). Tercer milenio y liderazgo femenino. En L. Nuño (coord.), *Mujeres: de lo privado a lo público* (pp. 177-186). Madrid: Tecnos.
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Madrid: Cruz Roja.
- Lupano, M., Castro Solano, A. & Casullo, M. (2008). Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar. *Revista de Psicología*, 26 (2), 195-218. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1057/1021>
- Malagón, L., Machado, D. & Rodríguez, H. (2013). *Currículo y políticas públicas educativas*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Medina-Vicent, M. (2015). Aproximación al estudio del liderazgo femenino a través del modelo transformacional. En *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I* (Colecció Humanitats 46 (pp. 187-192). Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158386/Aproximacion_al_estudio_del_Liderazgo_Fe.pdf?sequence=1
- Mimbrero, C., Pallarès, S. & Cantera L. (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital*, 17(2), 265-286. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>
- Ministerio de Defensa Nacional. (2010). *Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (SEFA). Lineamientos Curriculares Fuerzas Armadas*. Bogotá, D. C.: Imprenta y Publicaciones FF. MM.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2018). Política Pública Sectorial de Transversalización del Enfoque de Género para el Personal Uniformado de la Fuerza Pública (2018-2027) [documento en línea]. Recuperado de https://www.justiciamilitar.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Documentos/descargas/Prensa/Documentos/politica_genero.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Glosario. Lineamientos curriculares*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21 (2), 337-356.
- Osorio, C (2012). El microcurrículo como contexto de complejidad en la educación posgradual. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación “Emergencia de una educación integral de calidad para la transformación social”. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Ospina, J (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 158-160.
- Parada, G. (2015). Liderazgo transformacional: un reto en la cultura organizacional del Ejército Colombiano (Trabajo de grado). Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, D. C., Colombia.
- Perilla-Toro, L.E. & Cabrera, L. J. (2018). Caracterización del liderazgo militar desde una perspectiva de género. En A. Fernández-Osorio & J. Latorre (eds.), *La construcción del rol de la mujer militar* (pp. 67-91). Bogotá, D. C.: Sello Editorial ESMIC.
- Ramos, A. (2005). *Mujeres y liderazgo: una nueva forma de dirigir*. Valencia: PUV.
- República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Congreso de la República. *Diario Oficial* 41.214.
- Roa Mendoza, C. P. (2019). Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social (Tesis doctoral). Universidad de La Salle, Bogotá, D. C., Colombia.
- Rojas, A. M. C. & Palacio, I. C. C. (2004). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. *Educación y Pedagogía*, 16 (40), 141-152.
- Sampieri, R. H. & Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Tovar, M. C. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42 (4), 508-517.

La educación militar a la luz del posconflicto¹

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.10>

10

Álvaro Méndez Cortés²

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

Resumen

Antecedentes: el escenario cambiante que implica la firma del acuerdo de paz en Colombia es un reto para el Ejército Nacional, que ha demostrado su capacidad de respuesta, defensa y garantía de la seguridad nacional. Ahora asume con profesionalismo los desafíos doctrinales y operacionales que le plantean el posconflicto y los mandatos legales para integrar la paz en sus procesos de formación. **Objetivo:** el documento analiza la educación militar, sus implicaciones y retos a la luz del posconflicto. A partir de los resultados obtenidos, se desarrolla una propuesta preliminar con el fin de articular los procesos educativos de las Fuerzas Militares. **Materiales y métodos:** se hizo una indagación documental que se orientó a identificar y caracterizar las finalidades de formación, los componentes del sistema educativo y las transiciones en la consolidación del Ejército Nacional. También se analizaron los documentos institucionales y los postulados legales de la Constitución Nacional que fundamentan la misión de la Fuerza y sus compromisos con el estado social de derecho. Por eso se hizo énfasis en las directrices del mando militar, toda vez que orientan los esquemas de educación militar para el posconflicto. **Resultados:** con base en el análisis documental se plantean posibles cursos de acción frente al compromiso de implementar la Cátedra para la Paz y formar al militar en un escenario que es novedoso para la institución después de más de sesenta años de conflicto. **Conclusiones:** finalmente el compromiso es del militar como ciudadano que entienda la realidad cambiante del país y que ya está saliendo del conflicto, las escuelas de formación en el replanteamiento de los pensum académicos, los altos mandos para tomar la decisión de dar el cambio en la estrategia

1 Capítulo de libro que parte de los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en el Ejército Nacional: Reflexiones en torno a la Formación y la Investigación, del Grupo de Investigación para la Capacitación Militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), registrado con el código COL0160714 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este estudio pertenecen al autor y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Sargento Mayor de Comando de la Reserva Activa del Ejército Nacional. Administrador de Empresas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad). Administrador de Seguridad y Salud Ocupacional, especialista en Docencia Universitaria y magíster en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0980-8087>, contacto: alvaro.mendezcortes@cedoc.edu.co

educativa y la sociedad para que vea en su Ejército una institución garante de los acuerdos y la búsqueda de la paz.

Palabras claves: cátedra; Colombia; doctrina; educación; militar; paz; posconflicto.

Introducción

El texto hace una aproximación a la educación para el posconflicto que acompañará la cátedra en las escuelas militares desde un enfoque apropiado para el militar del siglo XXI. Para esto se toma como referencia autores y especialistas que han presentado sus aportes desde años atrás hasta el presente en este campo.

El desarrollo de las Fuerza Militar siempre ha estado de la mano con la academia y el escenario social que impera en el momento. En el caso colombiano, es evidente que la formación académica y el entrenamiento del integrante de la Fuerza Pública han sido influidos por los fenómenos sociales característicos de cada etapa del desarrollo republicano.

Desde luego que la experiencia docente también está enmarcada en los contextos sociales e históricos, de manera que es una práctica social compleja que tiene diversas perspectivas de acuerdo con el momento histórico (Vergara, 2016.). Particularmente en Colombia, los vaivenes de la política del siglo XIX, el enfrentamiento por el poder entre dos corrientes ideológicas, el conflicto nacido de estas confrontaciones, la aparición de los grupos insurgentes y los procesos de negociación han marcado el devenir de la educación militar.

Luego de la Segunda Guerra Mundial se acentuó la dependencia a la doctrina norteamericana. Más adelante, en los años 50 la influencia es total y a ello se suma la participación de Colombia en la guerra de Corea, de la cual regresó con altos honores y reconocimientos por el excelente desempeño que tuvieron sus combatientes de Infantería. Precisamente, de la mano de ese contingente guerrero llegaron nuevas doctrinas y propuestas de mejora y estructuración de una formación militar.

Así, durante más de 60 años se desarrolló la teoría del “enemigo interno”³ y como consecuencia las Fuerzas Militares se involucraron sistemáticamente en la confrontación entre conciudadanos. Esto produjo que la formación académica, pedagógica y de guerra en la educación militar fuera diseñada y pensada para confrontar este tipo de adversario.

3 Concepto de construcción política que surge inicialmente como la identificación de un “enemigo común”: el comunismo internacional, que fue interpretado como una amenaza para “la seguridad colectiva de los Estados” bajo influencia de los Estados Unidos (Ahumada, 2007).

Con el advenimiento del siglo XXI, y en concordancia con la Constitución de 1991, se inició en la patria un proceso en el cual se quiere proveer al ciudadano un país en paz desde el mismo ordenamiento constitucional. Al respecto, resulta significativo que el 25 de mayo de 2015 se expidió el Decreto 1038, que reglamenta la Ley 1732 de 2015 y que corresponde a la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas públicas y privadas de Colombia; por supuesto ahí está incluida la educación del militar. La ley indica que la cátedra deberá estar articulada con áreas del conocimiento como ciencias sociales, ciencias naturales o educación ética y que pretende contribuir a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Esta normatividad responde al hecho incontrovertible de que Colombia tiene que prepararse para enfrentar los retos del postconflicto. Schultze-Kraft (2012), citados por Rettberg (2012), así lo indicaban: “Hasta el momento, no se ha visto que en Colombia se haya planteado de manera consciente y pública la pregunta acerca de la cuestión militar en un eventual postconflicto” (p. 423). Y esa cuestión que refiere el autor tiene que ver con la educación, pilar fundamental de un proceso exitoso y aspecto sobre el cual versa el presente escrito.

También es importante señalar que, aunque el Estado colombiano no da fin al conflicto, pues se mantienen algunos grupos en la ilegalidad, sí hay espacios o escenarios de posconflicto sectorizado. Al respecto, Ugarriza (2013) argumenta que “no puede haber construcción de paz en medio del cruce del fuego entre actores. Pero sí podría hablarse de construcción de paz en zonas y espacios que no estén en medio de las hostilidades. Es decir, cuando existen ventanas de postconflicto”. Es decir, no es óbice para dar inicio a propuestas de educación en las Fuerzas Militares que incluyan la cátedra y que se vayan madurando para ser aplicadas en todo el estamento educativo castrense.

La escuela es el espacio por excelencia donde se promueven los cambios sociales y de la cultura, es el aliado estratégico del posconflicto y, pues una vez se dan los acuerdos de paz e inicia esta etapa, la academia tiene la responsabilidad de orientar su quehacer formativo hacia la reconstrucción social en un ambiente de paz. Como afirma Zurbano (1998), “la educación para la paz será uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro” (p. 14). En el caso de las Fuerza Militares, sus escuelas no se pueden sustraer de esta responsabilidad, sobre todo porque tienen un conglomerado social que, por encima de los demás respecto al cumplimiento del mandato constitucional, debe tener claro el significado del posconflicto.

De acuerdo con Zurbano (1998), ser docente de una escuela militar marca una diferencia total debido a que el militar es un alumno comprometido, es abierto,

entregado, de buen humor, por decirlo así, con buena actitud, pues por su formación es disciplinado, y extremadamente obediente. Sin embargo, agrega el autor, esta población se percibe algo apartada de la realidad nacional, excepto casos especiales, pues solo le interesa su campo militar y nada más.

En el medio militar colombiano son escasos los estudios que se han realizado sobre este tema, bien sea por falta de interés de los investigadores o por el difícil acceso que tienen al sistema educativo del entorno castrense, sumado a que dentro de la estructura militar no es común estudiar temas de carácter social, entre ellos lo atinente a la educación.

Aspectos legales

A continuación, se presentan los principales referentes legales que enmarcan una propuesta de educación militar para el posconflicto.

1. Constitución nacional de Colombia
 - a. *Artículo 41*: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”.
 - b. *Artículo 67*: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”.
 - c. *Artículo 222*: “La ley determinará los sistemas de promoción profesional, cultural y social de los miembros de la Fuerza Pública. En las etapas de su formación, se les impartirá la enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los derechos humanos.

La implementación del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* involucra diferentes sectores, entre ellos el educativo, por tanto, este debe dar cumplimiento a lo pactado. En consecuencia, se deben plantear escenarios de formación en los cuales se ofrezca una cátedra sobre

“las normas para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera”, aspecto que se integró al bloque de constitucionalidad y por tanto forma parte de la Constitución Nacional, así sea en un título transitorio.

- Ley 30 de 1992, la cual organiza el servicio público de educación superior, recoge toda la normatividad previa y emite parámetros específicos.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. En el Artículo 5 indica que la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- Ley 1620 de 2013, denominada Ley de Convivencia Escolar, de orden nacional.
- Decreto reglamentario 1965 de 2013, emitido para reglamentar la Ley de Convivencia Escolar.
- Decreto reglamentario 1038 de 25 de mayo de 2015, a través del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Plan Decenal de Educación 2006-2015, el cual está enfocado a ofrecer educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Ministerio de Educación Nacional.
- Consejo Nacional de la Educación Superior (Cesu). Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta presentada por el Ministerio de Educación Nacional de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz.
- Ley 1732 de septiembre de 2014, que establece la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país y que debe ser orientada por el área de ciencias sociales e incluir las demás áreas del conocimiento. Esta cátedra, según la ley, se considera un espacio de conocimiento, reflexión y análisis en temas de violencia, conflicto armado, criminalidad y demás temas inherentes. Busca, entre otros objetivos, que el individuo esté en capacidad de desarrollar acciones por y para la paz.

Aparte de estas normativas, en el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* se hace referencia a la educación en el punto 2: Participación política, apertura democrática para construir la paz. También en el punto 2.2: Mecanismos democráticos de participación ciudadana, donde uno de los apartes indica:

Pedagogía y didáctica del Acuerdo Final: impulso de programas de formación y comunicación para la apropiación de este Acuerdo, en especial sobre los diseños de participación política y social acordados. Se creará un programa especial de difusión que se implementará desde el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles. Se garantizará la difusión del Acuerdo en todos los niveles del Estado. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 47)

Este acuerdo, que forma parte del bloque de constitucionalidad, establece que se debe crear un programa para difundirlo en el sistema educativo nacional en todos los niveles (primaria, secundaria, técnica, tecnología y universitaria). Dado que las escuelas militares forman parte del sistema de educación nacional, deben dar cumplimiento a este apartado.

De la misma forma, en el ítem 5.2.1 del pacto, Fortalecimiento de los mecanismos de promoción de los derechos humanos, se indica que se debe fortalecer la implementación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos: “La inclusión del Acuerdo Final y del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos” (República de Colombia, 2016, p. 190).

Este marco normativo evidencia que el ordenamiento jurídico nacional ha enfocado diversas regulaciones en pro de ofrecer al ciudadano colombiano las garantías plenas para que pueda recibir educación relacionada con la paz y el posconflicto.

Ahora bien, con el ánimo de ampliar el referente conceptual, a continuación, se hace referencia a planteamientos sobre educación para la paz que se pueden asimilar al postconflicto (tabla 1).

Tabla 1. Conceptualización de educación y paz

Título, Autor	Referencia
<i>Educación para la paz, una obligación institucional. Entrevista con Gloria Ramírez Hernández, Hilda Villegas González (2014)</i>	“Educación (de la paz) no puede ser puntual, es decir, no puede ser una actividad ni un libro o un evento: tiene que estar presente en todos los espacios institucionales y estar al tanto de todas las formas de violencia. La cultura de la paz no es estar en favor de la paz, sino propiciar el respeto y la democracia en el ámbito interno” (p. 10).
<i>Bases de una educación para la paz y la convivencia, José Luis Zurbano Díaz de Cerio (1998)</i>	“La Educación para la convivencia Pacífica es un tema transversal. Y los temas transversales no son un capricho de una reforma educativa que nos ha tocado vivir. Son unos temas educativos vitales, decisivos, para el hombre

Continúa tabla...

Título, Autor	Referencia
<i>Bases de una educación para la paz y la convivencia</i>, José Luis Zurbano Díaz de Cerio (1998)	de nuestro tiempo. No podemos cerrar los ojos a la realidad, a la vida. Si no queremos defraudar muy gravemente a nuestros alumnos(as), tenemos que apostar decididamente por los temas transversales. Uno de ellos es la Paz, la convivencia Pacífica” (142). “Educar para la paz exige, ni más ni menos, desarrollar en nuestros alumnos lo más genuino de su persona. La armonía consigo mismo, con los demás y con el medio nos lleva frontalmente a la educación integral. Toda educación será, por tanto, educación para la paz. Cualquier progreso educativo será una mejora de la convivencia humana” (p. 24).
<i>El desarrollo del currículo y la educación para la paz</i>, Juan M. Escudero Muñoz (1999)	“La paz, a su vez, no puede quedar como una bella aspiración situada en el mundo de las ideas. Si queremos la paz, si estamos a favor de unas relaciones sociales, culturales, económicas y políticas, de naturaleza pacifista hemos de comprometernos en la transformación de los valores subyacentes a nuestras prácticas sociales” (p. 5-6). “Educar para la paz no se debería traducir en añadir nuevos contenidos curriculares y específicos, sino en un determinado modo de abordar los contenidos existentes; un determinado estilo social de relaciones entre profesores y alumnos, así como de los alumnos entre sí; en un determinado enfoque que permita conectar lo que se enseña y corre en la escuela con la realidad social, cultural y política a la que pertenecen los alumnos y los mismos profesores” (p. 19).
<i>La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática</i>, Johanna Ospina (2010)	“Entre la educación y la paz no se había establecido alguna relación hasta después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), por ello nació la necesidad de crear un tipo de educación que contribuyera a superar las dificultades y hostilidades entre pueblos y naciones” (p. 93). “En el abordaje de la educación para la paz, es precisamente este tipo de violencia la que debe ser transformada y erradicada con el fin de hacer posible la construcción de un tipo de paz cuyas bases se encuentren bajo los principios de justicia social y desarrollo sostenible en igualdad de condiciones” (p. 94).

Continúa tabla...

Título, Autor	Referencia
<i>El problema de la guerra y las vías de la paz</i> , Norberto Bobbio (2000)	“La paz puede ser entendida en dos perspectivas: paz interna y paz externa. La paz interna se considera la ausencia, cese o desaparición de un conflicto interno. En relación con lo “interno”, este se entiende como un conflicto entre los comportamientos y actitudes de un mismo autor, es decir, incompatibilidades entre el deber y el placer, entre la pasión y la razón, entre el interés propio y el interés ajeno. La paz externa es la ausencia o cese de un conflicto externo, es decir, la ausencia de un conflicto entre individuos y grupos diferentes” (p. 161).
Pedagogía y Paz. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Doctor Mario López Martínez (2010)	“Podemos definir la pedagogía de la paz como el conjunto de teorías y prácticas educativas orientadas a la construcción de la paz a través de un modelo concreto de educación considerada como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios de la Cultura de Paz, respetando los derechos humanos, a favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y la conservación del medio ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, del desarrollo y la seguridad humana, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos” (p. 2). “La finalidad inmediata de la pedagogía de la paz comprende el estudio descriptivo (observa, analiza y compara los distintos modelos de educación para la paz en el mundo) y el estudio explicativo (investiga las razones y causas de los fenómenos o hechos que la educación para la paz aborda para orientar teorías y prácticas futuras)” (p. 2).
Una cultura de paz, Vicenç Fisas (1998)	“Desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política” (14).

Fuente: Original del autor.

Estas concepciones permiten dilucidar con mayor amplitud la conceptualización de la educación para la paz y hacen posible entenderla con claridad. No obstante, es necesario tener en cuenta que la paz encierra una serie de componentes conexos sin los cuales difícilmente se puede lograr. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1984) hace referencia al objeto de la educación en el artículo 26, numeral 2, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Esta referencia evidencia que las organizaciones multilaterales tienen identificado de manera clara el concepto de la educación como base sobre la cual se construye el futuro y el desarrollo de los países y a través de ella se confronta la desigualdad y la violencia.

En el contexto colombiano, a pesar del esfuerzo del gobierno nacional aún se evidencia un vacío estructural en cuanto a la implementación de contenidos sobre una cultura de paz dentro del currículo académico del sistema educativo. Así mismo, la paz se ve como un tema estrictamente vinculado con los grupos ilegales, la guerra y el ámbito militar, y no como un tema académico y de responsabilidad social. Como se mencionó, un primer acercamiento al tema de la paz han sido los mandatos de la Constitución Política de 1991, donde se incluye la promoción, el respeto, la defensa de los derechos humanos, la paz y la democracia dentro del escenario escolar. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional “estructuró la estrategia denominada ‘propuesta integral de formación ciudadana’, la cual con un enfoque pedagógico tenía como objetivo la sana convivencia” (Guerrero & Osorio, 2017, p. 21).

Posconflicto y educación militar

La educación, en concepto de Borrero y Alonso (2006), no es más que “un signo indefectible de la pujanza de los pueblos, y por ello abunda en quilates políticos, destinada como está, entre otros fines, a generar el orden de individuos capaces de integrarse de lleno y en paz” (p. 5). Es decir, la educación es orden, es integración y es paz, y a ello le apunta la propuesta de educación para la paz, o esa tal vez es la intención.

Cuando se menciona la educación para la paz o una educación prevista para el posconflicto, se procura una formación que no discrimine, que reconozca la diversidad, entendidos desde la forma de pensar, actuar, de ver el mundo, decidir, creer, discernir y disentir de manera particular, sin ningún temor a ser señalado o estigmatizado. Se tiene la esperanza de que las cosas cambien: la injusticia, la deshonestidad, la corrupción, la violencia doméstica y urbana; que el ciudadano sea más solidario; que haya bienestar y justicia para todos; que la educación sea punto de

partida inicial para el logro de ese objetivo nacional. Con este propósito es necesario definir estrategias de enseñanza de la paz capaces de contribuir a mantener los pactos que se hicieron en el acuerdo y a generar el cambio social, pero sobre todo a promover la sana convivencia, la solidaridad, la participación, la justicia, en un ambiente que surge del conflicto, el cual ha cobrado innumerables vidas de ciudadanos colombianos (militares, guerrilleros y población civil). No es una tarea fácil, pero es necesaria.

Por esta razón, pensar en el desarrollo de la educación militar a la luz del posconflicto es un compromiso que obliga a que todas las partes se involucren. Al respecto, Zurbano (1998) indica que “la educación para la paz y la convivencia requiere un planteamiento sinérgico: profesores, alumnos, padres, asociaciones y, en general, la sociedad debe marcar unos objetivos comunes, consensuados y mantenidos con tesón” (p. 7). Es decir, toda la sociedad debe comprometerse a participar y con base en esto se analizan sus responsabilidades y compromisos dentro del proceso educativo, una tarea que bien se puede realizar dentro del estamento militar.

En cuanto a la pedagogía militar se debe señalar que tiene

como objeto de estudio la formación del militar, investiga la educación militar como fenómeno sociocultural, pero principalmente humano, brindándole un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje que intervienen en ella. (Ruiz, 2012, p. 168)

En este sentido, la formulación de propuestas educativas y pedagógicas para preparar a la institución militar frente a los escenarios de posconflicto necesariamente tiene que ir más allá de la cita anterior. Se debe plantear desde la visión y misión de la fuerza, y de ahí en cadena descendente hasta las escuelas o centros de formación militar. Tal vez es en este espacio de la academia donde se debe impulsar, es decir, replantear desde el mismo fuero interno del comandante la necesidad de cambiar de mentalidad para construir una institución que fortalezca la moral y ética militar, que concentre su desarrollo en la activa participación en la construcción y fortalecimiento de la paz.

Pero no es una tarea fácil y quizá para cumplirla sea necesario desaprender para aprender y reaprender. Quien ejerce el comando en el año actual (2020), vivió y sufrió el conflicto con todos sus horrores y vicisitudes, en su interior aún retumba el fragor del combate y los dolorosos recuerdos de sus compañeros caídos, así que el cambio no es sencillo y mucho menos inmediato. Así lo demuestra y afirma el general Ruiz Barrera (2014), presidente de la Asociación Colombiana de Oficiales

Retirados (Acore), en una columna de opinión de la revista *Semana*: “Se equivocan quienes creen que en el posconflicto las Fuerzas Militares deben ser reestructuradas en cuanto a las funciones constitucionales”. Es decir que desde los altos mandos hay reticencia al cambio, pues es evidente que el militar que hoy ostenta el mando se preparó, se formó y se desarrolló con parámetros orientados hacia la guerra.

Por esta razón los paradigmas de los comandantes se deben reestructurar. Si ellos no están preparados para el posconflicto, si no se hace con ellos procesos de concientización sobre ese nuevo concepto, no va a existir cambio porque el pensamiento de quien llega al cargo es que fue formado de cierta manera y, en consecuencia, las cosas se hacen de ese modo. Así las cosas, desde el mando la institución está por fuera de los conceptos de posconflicto, posacuerdo y paz, porque desde siempre se sigue haciendo referencia a prepararse para la guerra.

Algo similar ocurre en el caso de los docentes militares de la reserva. Si bien algunos tienen la posibilidad de compartir y ayudar a construir los saberes de los jóvenes militares por sus condiciones académicas, desempeño militar y liderazgo, el hecho de haber estado fuera del cuartel no significa que han olvidado que fueron parte de esa institución o que incluso han sido héroes de operaciones épicas, de modo que tampoco van a cambiar fácilmente.

Sin embargo, no se pretende tampoco que la academia militar sea liderada sin mayor consideración por jóvenes profesionales formados con la intención de contribuir al desarrollo de un país alejado de toda confrontación bélica y con nuevas mentalidades, idea que es a todas luces un error. El militar en formación requiere en su academia a los líderes precedentes porque a través de ellos conoce el pasado y desde ahí puede ver el presente y formarse como militar con proyección.

Aunque es innegable que la institución tiene el compromiso de modernizarse, estructurarse y desarrollarse pensando en un escenario inicial de posacuerdo y, posteriormente, de posconflicto, es necesario tener claro que se trata de un proceso lento, progresivo y que exige el apoyo de los altos oficiales, así como modificar paradigmas que han estado arraigados durante más de cincuenta años.

Por las razones que motivan su existencia, la educación castrense mantendrá un esquema rígido y regulado por el marco de la disciplina. De allí la importancia que tiene el docente, pues deberá asumir la responsabilidad de adecuar su cátedra a los nuevos escenarios planteados por la política del gobierno y dar cabida a la educación para la paz y el posconflicto. Además, en esta transformación deberá tener siempre presente que educar es un acto político, tal como afirma Freire en entrevista con Marín (1978) para *El País*: “Yo pienso que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto

político en sí misma”, sin que esto lo exima de entender que un asunto es un acto político y otro el proselitismo y sesgo hacia determinada ideología.

En este sentido, el propósito actual de la formación del militar (prepararse para la guerra) se debe encaminar a cambiar el imaginario del militar guerrero y transformarlo en un militar ciudadano, promotor del desarrollo, entrenado en el respeto de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) y la ley colombiana, sin dejar de lado la misión de la institución.

Toda esta reflexión evidencia que la educación militar amerita un reajuste, una reingeniería y un nuevo planteamiento que nazca desde su interior. Este sentir es precisamente el que ha orientado los nuevos diseños emanados desde la Doctrina Damasco⁴, a través de la cual se proyecta una institución que continúe siendo respetuosa del ordenamiento jurídico y de los Derechos Humanos, justa, cumplidora del DIH y orgullosa de ser la entidad que detenta las armas de la República, de tal manera que propenda por construir una sociedad en paz y se prepare para ella y no para la guerra.

Con esta perspectiva, el Plan de Transformación Ejército del Futuro (Petef) definió tres tiempos con plazo al 2030: el primero (2014-2018) es la etapa de estabilización, el segundo (2018-2022) comprende el periodo de transición y el tercero (2022-2030) consiste en la etapa multimisión, en la cual se consolidará un cuerpo de militares preparados para atender misiones relacionadas con el orden interno, la protección de la soberanía en las fronteras, participación en misiones internacionales y esfuerzos de apoyo en áreas importantes para la agenda mundial, como son el medioambiente y la atención de desastres (Centro de Educación Militar, 2018), y todo esto con un componente de educación, del cual no se puede desestimar el tema de la paz y el posconflicto. Este cambio es necesario en un escenario social que busca sustentar un proceso de paz, para lo cual es indispensable un periodo de transición interno del Ejército Nacional.

Aunque este planteamiento tiene sentido y se considera como el deber ser, aún es largo el camino por recorrer. Pretender que la institución se apropie y se constituya en la fuerza militar de un país sin conflicto es una utopía en este momento, pues no solamente persisten problemas de orden social, político y militar, sino que además aún existen grupos u organizaciones de delito transnacional que solo buscan aumentar las utilidades de las economías criminales que controlan por encima de la

4 “Doctrina que amalgama los principios fundamentales de las Fuerzas Militares que guiarán sus acciones en apoyo de los objetivos nacionales. Es la base de un nuevo comienzo para el Ejército de Colombia, el principio de la transformación y evolución de la institución [...] la pedagogía que a través de los Manuales Fundamentales del Ejército logrará la interoperabilidad, modernización con estándares internacionales que apuntan a solventar los retos actuales y garantizarán lo mejor de lo mejor en materia de seguridad y defensa”.

Constitución y la ley. No cabe duda de que se deben enfrentar, pero entonces, ¿qué hacer? Precisamente ahí es donde está el problema, pues sin haber logrado la paz se quiere un Ejército educado y preparado para el posconflicto, pero con el compromiso de no descuidar la guerra contra nuevas amenazas emergentes.

Redefinir los roles institucionales

El primer paso en esta dirección es crear una verdadera educación para la paz. No se trata de una cátedra donde un general, coronel o disertante charle con los subalternos sobre el tema y sus percepciones particulares durante dos horas, medio día o un día. El campo de la educación ha demostrado durante más de trescientos años que es necesario planear las habilidades y competencias que se quieren desarrollar, hay que hacer prácticas... Es decir, generar una competencia para la paz exige mucho más tiempo, requiere que se integre al programa de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC), cuando recibe a los cadetes; al de la Escuela de Suboficiales Sargento Inocencio Chinca (EMSUB) con los alumnos, y a las demás escuelas de formación y capacitación cuando reciben a los oficiales y suboficiales en los cursos complementarios y de ley. En últimas, que se vea una línea continua en la construcción de una educación para el posconflicto.

En este contexto, es importante revisar las funciones y tareas de las Fuerzas Militares y de la Policía Nacional: en Colombia el militar cumple tareas de policía y el policía se desempeña como militar. Esa yuxtaposición de responsabilidades y relación de tareas ha hecho que los roles se superpongan y se presenten, como es conocido, roces, celos profesionales, conflicto de intereses e incluso confrontaciones por el protagonismo en el desempeño de la misión.

Por esta razón es viable y posible que la Policía Nacional se desligue del Ministerio de Defensa y se adscriba al Ministerio del Interior, mientras los militares asumen el papel que les enmarca la Constitución Nacional en el artículo 217:

La Nación tendrá para su defensa unas Fuerzas Militares permanentes constituidas por el Ejército, la Armada y la 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. (República de Colombia, 1991)

No obstante, está comprobado⁵ que las Fuerzas Militares salieron de los lugares que las otrora Farc como grupo insurgente habían abandonado con ocasión

⁵ “Grupos armados ilegales y nuevos escenarios de riesgo en el posacuerdo” (Defensoría del Pueblo, 2017, p. 5).

del proceso de dejación de armas, pero la Policía Nacional no las ocupó. Como consecuencia, este vacío de autoridad fue aprovechado por otros grupos armados para apropiarse de estos lugares y desarrollar sus actividades delincuenciales.

Por esta razón, desde ninguna perspectiva y mientras persista la compleja situación de seguridad se puede disminuir el pie de fuerza, mucho menos los procesos de formación militar. Tampoco es posible asumir que el país está en “paz” y relajar el cumplimiento de la ley. Sí es cierto que se firmó un acuerdo para terminar el conflicto y buscar la paz a través de una salida negociada, pero no se debe olvidar que fue con una sola de las organizaciones alzadas en armas, las demás persisten en la confrontación.

Reforma de planes académicos y estructuras curriculares

Para plantear cualquier tipo de cambio en la formación militar es válido considerar el siguiente análisis de Ospina (2010):

La educación para la paz y la educación para el conflicto tratan de alejarse de las nociones tradicionales de paz y de conflicto que ubica a ambos conceptos como dos opuestos en donde la paz es entendida como la ausencia de la guerra y los enfrentamientos bélicos y, por otra parte, los conflictos percibidos como un aspecto que se debe evitar si se pretende establecer la paz y la seguridad dentro de las sociedades. (p. 119)

Es decir, no se trata de polos opuestos, sino que por el contrario son factores convergentes y dinámicos, de manera que es necesario modificar metodologías, conceptos, paradigmas e incluso modelos de educación para lograr una transformación en las instituciones y en la sociedad. En este sentido, no se trata solamente de acatar las disposiciones para la paz establecidas en la Ley de Educación, las cuales señalan unos contenidos y programas a los que la institución militar les está dando “cumplimiento”. Entre comillas porque no se crearon nuevos contenidos, sino que se acondicionaron algunas temáticas de acuerdo con la ley y se presume que se hace bien. La Cátedra de la Paz, por ejemplo, se ha estructurado en torno a un recorrido por la historia del conflicto y en algunos temas de los Derechos Humanos y el DIH, pero ha desdeñado lo más importante: la formación de valores y destrezas que requiere el militar para desempeñarse en una situación de posconflicto.

Frente a esta situación, algún militar podría plantear que es necesario reestructurar todo lo existente y partir de cero, pero no se trata de eso, como señala Escudero (1999):

Educación para la paz, por consiguiente, no debiera traducirse en añadir nuevos contenidos curriculares y específicos, sino en un determinado modo de abordar los contenidos existentes; un determinado estilo social de relaciones entre profesores y alumnos, así como de los alumnos entre sí; en un determinado enfoque que permita conectar lo que se enseña y corre en la escuela con la realidad social, cultural y política a la que pertenecen los alumnos y los mismos profesores. (p. 19)

Queda claro entonces que es posible articular lo que ya existe y esbozarlo de tal forma que potencie no solo los saberes, sino también el conocimiento de una realidad social, cultural y política en la cual está inmerso el militar. Asimismo, es importante considerar que el estudiante castrense debe tener el papel protagónico en el aula, para lo cual es necesario generar una pedagogía activa en la cual participe de manera integral en su proceso, dejando de lado prejuicios tradicionales sobre la forma de educarse en otras profesiones, tal como lo reseñan Hincapié et al. (2011):

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal, social y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, interpretándolo y orientando la experiencia de aula hacia ejercicios como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad. (p. 53)

Desde esta perspectiva, la tarea consiste en llevar al estudiante militar a la realidad del acontecer nacional, sin condicionamiento alguno. Este cambio tiene que ser ahora mismo, no se puede esperar a que aparezca un modelo de educación para la paz para el militar, construido por advenedizos y que desconozca el ambiente de las Fuerzas Militares colombianas. En este sentido, un propósito de la educación militar para el posconflicto es contribuir a que la familia del militar y la sociedad estén alineadas en buscar la paz como un aporte a la construcción social, de manera que todos los individuos orienten sus actuaciones hacia el respeto del otro y la convivencia pacífica.

En Colombia hay una necesidad sentida y es que se deben formar militares con capacidades adecuadas y correspondientes a este proceso, que direccionen cada una de las propuestas de educación enmarcadas en la tradición e historia de una fuerza militar que ha sido el bastión sobre el cual se han soportado todos los ataques en contra de la democracia. En consecuencia, para estructurar un sistema de educación posconflicto dirigido a los militares se debe hacer un análisis amplio de las dimensiones sociales del militar y tener consideraciones de carácter sociocultural, antropológico, psicológico y económico. Es decir, no se trata simplemente

de pretender estructurar algo nuevo, sino de pensar en el ser militar como tal y las implicaciones que traerán las modificaciones propuestas.

Asimismo, es importante tener en cuenta que la formación de orden castrense que recibe el militar se debe integrar mejor y a diario con la capacitación profesional o tecnológica complementaria, de tal manera que tenga la posibilidad de construir un proyecto de vida complementario cuando haya cumplido su servicio y pase al retiro. Así, en lugar de convertirse en un problema para la sociedad, podrá contribuir desde su nuevo papel a fortalecer la institucionalidad.

En este punto es importante mencionar la reflexión que hace Infante (2013) sobre la educación:

Casi siempre, un sistema educativo se encuentra estrechamente relacionado con un conflicto. Los sistemas educativos reproducen las habilidades, los valores, las actitudes y las relaciones sociales de los grupos dominantes en una sociedad; por tanto, con frecuencia son un factor que influye en el conflicto. (p. 232)

Este concepto es claro: no se puede separar la educación del conflicto porque el conflicto es la representación de lo que se vive en un lugar específico de la sociedad. Además, en el caso que nos ocupa, las Fuerzas Militares son un grupo representativo y reconocido en la sociedad como una de las instituciones de mayor aceptación.

Cabe señalar que las Fuerzas Militares plantearon dentro del Plan Estratégico del Sistema de Educación (Pese) varias estrategias, entre estas el Proyecto Educativo de las Fuerzas Armadas (Pefa), que determina los lineamientos ideológicos para crear un sistema educativo integral. El Pefa se instrumentaliza a través del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Sefa) y se ejecuta por medio del Plan Estratégico del Sistema Educativo (Pese), aparecidos a finales de 2008, en los cuales se hace referencia a misiones, tareas y escenarios correspondientes a una institución preparada y en proceso de transformación.

Esos documentos rectores de la educación, por así llamarlos, están enmarcados en la profesionalización militar, proceso que potencia el cumplimiento de valores como el honor, el deber, el patriotismo, la lealtad y la disciplina, apalancados en la vocación. Asimismo, se deben someter a cambios en el marco del posconflicto, de tal manera que estén inmersos en la formación militar y se haga estricto cumplimiento de lo que estipulan. Es decir, que no solo se quede en el papel, sino que se lleve a la realidad.

Específicamente, con la concreción del Pefa las Fuerzas Armadas de Colombia incorporaron las competencias del ser, del saber, del hacer y del convivir como pilares fundamentales de sus procesos educativos mediante una

formación integral: ciudadanos con una sólida formación en principios, valores, virtudes y ética profesional; ejercitados en el arte de pensar, con el desarrollo del pensamiento complejo para alcanzar un sólido criterio militar o policial; profesionales con excelencia en la formación humanística, y ciudadanos ejemplares orientados al servicio de la comunidad, (pág. 21. 2008).

En consecuencia, la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (ESMIC) debe repensar sus programas educativos porque actualmente el componente militar es el núcleo del proceso formativo, como lo señala el coronel Padilla (2013): “El 71 % de la malla académica de la Escuela Militar está orientada a la formación de nuestros alumnos de manera que adquieran las competencias suficientes y necesarias para ser líderes eficientes en sus pelotones” (p. 11). Es decir, se sigue planteando la formación del militar para la guerra, para el combate y para la confrontación, mientras se deja de lado lo que se ha planteado en el mismo Pefa, es decir profesionales con formación humanística orientados a servirle a la sociedad.

Se necesita por tanto una reforma del pensum académico que pase de la formación militar para la lucha contra el terrorismo, contrainsurgente o contraguerrilla, como se quiera denominar, a un programa que se estructure en el cumplimiento de la misión que tiene cada una de las fuerzas según los mandatos constitucionales. Podría afirmarse entonces que la educación militar se sigue pensando en concordancia con las afirmaciones de Ospina (2010):

De manera frecuente, el concepto de educación para la paz suele ser entendido como un tipo de educación específicamente comprometida con el desarme, la reducción de armamentos y de gastos militares, la estrategia militar y el sistema de la guerra. (p. 115)

Es cierto, educar para la paz no es pensar en acabar el gasto militar, desarmar el componente legal de la seguridad del Estado, desarticular la estrategia. No, la educación para la paz y el posconflicto va mucho más allá de dar cabida a unos lineamientos académicos establecidos en la ley. Por el contrario, se trata de modificar los syllabus para cumplir los parámetros del Sefa en los ámbitos del ser, saber, hacer y convivir, así como involucrar las disposiciones sobre la paz y la reconciliación. Es decir, el reto consiste en diseñar una malla curricular innovadora que lleve de verdad a dar cumplimiento a los propósitos de la Cátedra para la Paz, determinados en el Decreto 1038, apropiándolos a los propósitos de la formación del militar colombiano. Asimismo, estructurar nuevas áreas de formación y entrenamiento para afrontar las amenazas emergentes globalizadas; al respecto preocupa, por ejemplo, la escasa formación en ciberseguridad, ciberdefensa y en el empleo de

las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la seguridad y defensa, aspecto que bien vale la pena potenciar.

También se deben enfatizar temas relacionados con la cooperación civil-militar, la asistencia humanitaria, la resolución de conflictos, el desarme, la desmovilización, la reinserción, las operaciones de mantenimiento de la paz, los Derechos Humanos y el DIH, la formación para observadores militares y la negociación. Si bien estos aspectos ya son parte de la formación que ofrece la institución militar, es fundamental que absolutamente todo el personal los conozca, participe y sobre todo los asimile, en especial pensando en el militar actual como un servidor público con alto sentido vocacional y respetuoso de la paz.

Desde esta perspectiva, un escenario que bien vale la pena explorar es el que se refiere a las tareas de apoyo al desarrollo de la comunidad, en el cual las Fuerzas Militares se preparan para reconstruir el país en beneficio del desarrollo económico. Al respecto, las experiencias de los batallones de construcciones de ingenieros militares son un eje de avance apropiado y ofrece amplios beneficios y reconocimiento social sobre las nuevas misiones del militar.

En ese orden de ideas la educación militar debe asumir un reto que ya estaba definido en el Artículo 67 de la Constitución Nacional: “La educación formará al ciudadano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia”. De la misma manera lo indica el numeral 6 del Artículo 95: “Es un deber y obligación del Estado [...] propender al logro y mantenimiento de la paz”. Estos parámetros constitucionales y otra legislación complementaria deben estructurar o reestructurar los currículos de la academia militar y asociarlos al cumplimiento legal para que sean adecuados a la misión que tienen las Fuerzas Militares en el contexto colombiano actual. De acuerdo con Escudero (1999),

la educación para la paz en el contexto del currículo no puede reducirse a un nuevo contenido curricular; no puede ser objeto de instrucción: por el contrario, la educación para la paz debiera ser un principio rector para analizar y guiar los procesos de enseñanza- aprendizaje. (p. 19)

Esto permite evidenciar la necesidad de promover unas estrategias de enseñanza de la paz, y de ellas hacer tránsito a la educación posconflicto, que se debe constituir en principio rector de la formación militar y reflejarse en todos los procesos educativos, sin menoscabo de la misión constitucional de la fuerza.

Esta formación posconflicto en la institución armada debe darse desde el inicio de la profesión militar, de manera que este ciudadano sea articulador de las necesidades de la sociedad, con una base firme de ética. En este sentido, no se

trata de formar en saberes y capacidades bélicas, sino que se forma en escenarios en donde el propósito sea buscar la paz, y que esta sea un vivir, un sentir, un saber, un tener y un convivir.

Dentro de la modificación de las estructuras de la educación militar y pensando en un entrenamiento posconflicto, habrá que romper con ese corolario que se mantiene en la mente del militar, en especial cuando se está formando en la escuela de Fuerzas Especiales y demás centros de formación combatientes. Allí, en medio de la animación y el entusiasmo del trote, se hace referencia al poema *¡Piu Avanti!*, de Almafuerte⁶, que en las escuelas de combatientes se recita a grito herido:

¡Piu Avanti!

No te des por vencido, ni aun vencido,
no te sientas esclavo, ni aun esclavo;
trémulo de pavor, piénsate bravo,
y arremete feroz, ya mal herido.

Ten el tesón del clavo enmohecido
que ya viejo y ruin, vuelve a ser clavo;
no la cobarde intrepidez del pavo
que amaina su plumaje al menor ruido.

Procede como Dios que nunca llora;
o como Lucifer, que nunca reza;
o como el robledal, cuya grandeza
necesita del agua y no la implora...

Que muerda y vocifere vengadora,
ya rodando en el polvo, tu cabeza!

Es tan solo una referencia, no es la única al heroísmo, dominio, altruismo, superioridad y fortalecimiento del espíritu militar. No obstante, también incitan a la violencia, al atropello, al logro del objetivo pasando por encima de cualquier orden. En fin, este solo tema bastaría para elaborar todo un tratado.

Con referencia a lo anterior, cabe mencionar a Herrero (2003), cuando afirma que

si queremos que una educación para la paz sea posible en el sistema educativo, además de examinar las cuestiones didácticas y organizativas, debemos dedicar una atención especial a las cuestiones sociales, políticas y filosóficas que intervienen en el

⁶ Almafuerte es el seudónimo conocido de Pedro Bonifacio Palacios, que nació en San Justo, provincia de Buenos Aires, Argentina, en el año 1854.

currículum. Es necesario replantear el currículum actual del sistema educativo para superar sus muchas violencias institucionalizadas. (p. 297)

En esa reflexión se enmarca lo que se debe replantear en la educación militar y en especial el tipo de educación que recibe el militar en el escenario de posconflicto.

A manera de propuesta

En el entendido que se da una mirada a la formación militar de cara al posconflicto, habría que considerar los postulados de López (2010), quien aduce, respecto a esta educación:

Podemos definir la pedagogía de la paz como el conjunto de teorías y prácticas educativas orientadas a la construcción de la paz a través de un modelo concreto de educación considerada como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios de la Cultura de Paz, respetando los derechos humanos, a favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y conservación del medio ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, del desarrollo y seguridad humana, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos. (p. 2)

Es todo un complejo entramado de saberes que involucra a los individuos y la sociedad en la búsqueda de un ideal de convivencia en el cual se respeten los espacios culturales, sociales, ideológicos e incluso ambientales para la sana convivencia y la solución de los conflictos de manera no violenta.

Tomando como referencia que el objetivo principal de la Cátedra de la Paz, planteada en el Decreto 1732 de 2015, es

“crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y las escuelas que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”. Además se estipuló que debe ser un espacio reflexivo y de formación articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Ciencias naturales y educación ambiental. Educación ética y valores humanos.

Un aspecto notable que se ha trazado es no asumir la cátedra como una asignatura teórica, para no caer en el error de creer que con solo conocimientos los estudiantes aprenderán y desarrollarán capacidades como el respeto, la solidaridad, la empatía y el discernimiento necesarios para dirimir situaciones conflictivas de manera pacífica. Es decir, hay que complementarla con ejercicios prácticos de convivencia, labor social, visitas, diálogos con las comunidades, en fin, actividades en las

cuales la dimensión teórica se plantee en espacios prácticos. Desde este contexto, el proceso educativo del posconflicto se constituye en un factor de desarrollo y convivencia para toda la comunidad que abre espacios de diálogo en busca de la paz.

Con base en estos referentes, a continuación, se presenta una propuesta que integra las categorías previstas con la ley que define la Cátedra para la Paz y que enfatiza los aspectos en que se han identificado carencias, falencias o dificultades:

1. En primer lugar, hay que ofrecer conocimientos básicos sobre la violencia que aqueja el país. Por ello, un contenido inicial o primer escenario es hacer un acercamiento al origen de la violencia en Colombia, precisando las definiciones básicas, para generar la claridad conceptual sobre bandido, terrorista, grupo insurgente, insurrección, guerra, paz, conflicto, negociación, posacuerdo, posconflicto, reparación, verdad, justicia y, en general, todo el eje de los significados de todos los escenarios relacionados con la violencia, tomando como referencia la representación abstracta del tema reconocida mundialmente. Aunque este aspecto no lo contempla la ley, sí es importante que el estudiante desde su primera etapa de acercamiento al tema tenga los conceptos muy bien arraigados en su saber.
2. Adentrándose ya en el contexto, en segunda instancia se trabajaría la memoria histórica y la reconciliación, con lo cual se cumplirían los dos aspectos del decreto reglamentario: (1) memoria histórica, en la cual se involucran todos los temas afines con la historia del conflicto, sus orígenes, causas, hechos relevantes y todo el contexto que llevó a Colombia a una permanente guerra fratricida desde los albores de la Independencia; (2) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, los nacionales desde sus inicios, caracterizándolos y haciendo reconstrucción crítica de los aspectos positivos, los que dejaron vacíos y los que no fueron exitosos como medio de acercarse al conocimiento real de un conflicto de muchos años. Por su parte, los acuerdos de paz internacionales se abordarían de manera amplia con todo y las posibilidades de aprendizaje frente a la capacidad de entender instancias ajenas pero válidas, como ejemplo de superación de la conflictividad.
3. El tercer aspecto es la convivencia pacífica y, como parte de ella, la resolución pacífica de conflictos. Estos temas se abordarían desde la teoría y la casuística, estudiando casos relacionados con los conflictos bélicos que llegaron a feliz término a través de procesos resolutivos sin confrontación

militar o armada. También se abordaría la prevención del acoso escolar, enfocado en el respeto por la dignidad del estudiante y los derechos que le asisten en su etapa escolar.

4. La cuarta categoría corresponde a la ética, el cuidado y las decisiones con los temas de Derechos Humanos, los cuales se abordarían desde las bases establecidas por los organismos internacionales y los acuerdos que el Estado colombiano ha firmado para su cumplimiento, así como todos los protocolos de protección creados y las normas y mandatos establecidos. Respecto a los dilemas morales, se entraría a discutir cada uno de los aspectos relacionados con la moral, desde lo político, religioso y demás caracterizaciones que actualmente se le da a la moral frente al comportamiento del individuo. Los últimos aspectos que abordaría esta categoría son los proyectos de vida y la prevención de riesgos: el primero se enfatizará en las dos variables frente a lo importante que es para el individuo tener claridad sobre su proyecto de vida en un contexto militar de amplia posibilidad de desarrollo y que trabaje en pro de obtener sus anhelos de orden personal. Con respecto a la prevención de riesgos cabe señalar que es un tema de amplio espectro para el ciudadano militar, en especial frente al riesgo que implica el uso de las armas y ser el representante de la violencia legítima que ejerce el Estado.
5. Por su parte, la quinta categoría se refiere a la convivencia y la paz. Esta última se concibe como una herramienta fundamental para el ser militar, pues por detentar las armas de la República y ser el único autorizado para ejercer el uso legítimo de la violencia, debe dar ejemplo ante la ciudadanía de su capacidad de convivencia y amplias alternativas de ayudar a que la paz sea el escenario ideal de integración social. En este sentido, el uso de la fuerza, el poder y la autoridad se debe dimensionar en relación con la responsabilidad constitucional del ser militar.
6. Este ítem señala que el militar se debe destacar por tener las herramientas adecuadas para afrontar la conflictividad, bien sea desde el ámbito operacional o incluso lo mínimo que se pueda presentar, en ese caso como mediador de situaciones que se presenten en el lugar donde está cumpliendo la misión. Para ello es indispensable que se forme en temas propios de la sociología y la antropología, de tal manera que sea líder y forjador de una sociedad incluyente e inclusiva con alta capacidad de entendimiento frente al comportamiento y las costumbres de los demás, aspecto que en el país genera enfrentamientos.

7. La convivencia y la paz son escenarios de difícil comprensión, por ello el militar debe estar capacitado para valorar y aceptar con claridad que el país es un Estado compuesto por diversas culturas, tradiciones y contextos políticos, de los cuales debe tener un amplio bagaje de saberes para ser el facilitador del desarrollo de la comunidad en general. En este sentido, es preciso indicar que si bien conocer los contextos políticos, respetarlos y respetar a quien piensa diferente es una tarea inherente a la preservación de la sociedad, esto no quiere decir que el militar participe activamente en acciones o labores de orden político, pero si debe entender y tener claro que existen corrientes ideológicas variadas y todas han de respetarse siempre y cuando ejerzan su actividad de manera legal.
8. El militar formado y capacitado en temas de posconflicto y educación para la paz podrá desempeñarse acertadamente en cualquier unidad militar en la que sea destacado. A su vez, allí se convertirá en articulador y difusor de la política del Estado frente a la solución pacífica de los conflictos, además estará en capacidad de involucrarse de manera directa en todos los entornos sociales para recuperar el reconocimiento de las Fuerzas Militares por parte de la sociedad, el cual se ha perdido a causa del prolongado conflicto que ha vivido el país durante más de 60 años.

Contenidos de la cátedra propuesta

La primera etapa se debe enfocar en cumplir la Ley 1732 de septiembre de 2014, que establece la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país, y el Decreto reglamentario 1038 del 25 de mayo de 2015, a través del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Además, se debe plantear el desarrollo sociohumanístico sin dejar de lado el campo militar, es decir, se plantea una formación que mantenga la alta exigencia de orden militar, pero con estándares de respeto por las emociones del otro, que se tenga consideraciones de respeto, disciplina y tolerancia. Ahora bien, es preciso señalar que el inicio en la vida militar se deberá entender como un fuerte choque emocional, por cuanto el individuo rompe con las rutinas de toda una vida de hogar y entra a formar parte de un estamento en el que las normas de comportamiento y disciplina son férreas por naturaleza, así que un primer escenario de acercamiento debe ser articular el currículo con contenidos que contemplen:

- Manejo de emociones.
- Competencias emocionales.

- Competencias comunicacionales.
- Manejo de situaciones de conflictividad.

Asimismo, la Cátedra para la Paz aboga por comprender la justicia y los Derechos Humanos, aspecto fundamental para la convivencia pacífica de los ciudadanos, de tal manera que la propuesta debe contemplar:

- Derechos humanos.
- Derecho Internacional Humanitario.
- Protocolos internacionales.
- Tratados.
- Corte Interamericana de Justicia.

Al respecto de estos contenidos, Bobbio (2000) señala que “derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (p. 14). Este aspecto es de mucha importancia para el militar porque debe asumir responsabilidades ante el sistema de justicia internacional y cumplir los pactos acordados por el Estado colombiano.

Además de lo anterior, también hay que tener en cuenta los demás contenidos de la ley. De estos temas algunos ya son parte de la cátedra de formación, mientras que otros no se han abordado desde lo que representa para el militar colombiano:

1. *Memoria histórica.*
 - a. Violencia partidista de los años cincuenta.
 - b. Los grupos armados al margen de la ley.
 - c. Aparición de la cultura mafiosa.
 - d. Protección de las riquezas culturales y naturales del país.
 - e. Proyectos de impacto social.
2. *Fenómenos de violencia reconocidos en Colombia.*
 - a. Insurrecciones previas a la etapa de Independencia.
 - b. Independencia de la patria.
 - c. Luchas internas y enfrentamientos por el poder.
 - d. Aparición de partidos tradicionales y su incidencia en la violencia.
3. *Resolución pacífica de conflictos.*
 - a. Conflicto.
 - b. Procesos de negociación.

4. *Dilemas morales.*
 - a. La ética.
 - b. Moral.
5. *Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional.*
 - a. Acuerdos de paz de guerras mundiales.
 - b. Tratados de paz internacionales.
 - c. Acuerdos de negociación entre Estados.
 - d. Acuerdos de paz por conflictos internos.
6. *Uso sostenible de los recursos naturales.*
 - a. Protección del ambiente.
 - b. Legislación medioambiental.
7. *Diversidad y pluralidad.*
8. *Participación política.*
 - a. Conocimiento de ideas políticas.
 - b. Los partidos políticos en Colombia.
 - c. Nuevos movimientos y su desarrollo.
 - d. Pluralidad política.

Hasta ahí los temas de mayor impacto dentro de la institución militar. Los otros tres componentes o categorías determinados por la ley —participación ciudadana, diversidad e identidad, y desarrollo sostenible—son importantes y representan un campo nuevo y diferente para el militar, de manera que se tienen que asumirse con compromiso y liderazgo. Se podría decir que estos aspectos van de la mano con las propuestas del Comandante General de que el Ejército Nacional sea una fuerza militar multimisión. En dicho enfoque se integrarían estos tres temas, que son fundamentales para que las Fuerzas Militares desarrollen en el futuro las actividades de apoyo a la ciudadanía en general.

Ahora bien, dado que hasta este punto se ha hecho la presentación de una propuesta, a futuro es indispensable ampliar este trabajo con aspectos de orden estructural, particularmente sobre cómo se debería presentar el contenido de cada una de las materias.

No todo pasa por definir y afirmar que se va a cumplir y ser garante del acuerdo, de ahí que la Escuela de Armas Combinadas del Ejército Nacional señale en el libro *Rol de las escuelas de las armas en el conflicto armado*:

El más grande valor y desafío de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército es, en la actualidad y hacia el futuro, llevar el conocimiento a nuestros hombres del rol que de hoy en adelante deberán cumplir como garantes del restablecimiento del orden institucional en el camino que afronta la nación del posacuerdo, tras

la firma del acuerdo de paz con las Farc y cumpliendo la labor constitucional de mantenimiento de las disposiciones del Estado buscando la resolución de todos los conflictos, actuare de grupos delincuenciales y cualquier amenaza a la Constitución y las libertades dentro del Estado Social de Derecho. (p. 21)

No obstante, esta manifestación clara y contundente, es preciso continuar formando no el Ejército del futuro, sino el militar del presente, pues el futuro es incierto y el soldado del presente es quien tiene que estar atento al cumplimiento del acuerdo para la terminación del conflicto y la búsqueda de la paz, misión en la que la educación es un baluarte fundamental para su cumplimiento.

Conclusiones

El recorrido por los diferentes autores permitió obtener una visión sobre la necesidad sentida que tiene la institución militar de reestructurar la educación militar para que no solo se involucre directamente en el proceso de posconflicto, sino que cumpla el mandato de la legislación nacional con respecto a la educación para la paz.

Es necesario realizar una campaña amplia, profunda e incluyente que involucre todos los entes educativos militares, sus directivos y en especial a los docentes, en la cual se socialicen las directrices no solo de lo contemplado en educación con relación al posconflicto, sino también de la obligación de cumplir el mandato de ley con respecto a los contenidos curriculares.

Es la oportunidad de desarrollar un nuevo proyecto o Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (Pese), considerando que la vigencia del existente era de 2007 a 2019. Es decir, es necesario hacer una profunda revisión para acondicionar el sistema educativo militar a los nuevos escenarios de la patria.

El compromiso de cambio debe estar en cabeza y articulado desde las alma máter del Ejército, a saber, la Escuela Militar de Cadetes José María Córdova, la Escuela de Suboficiales Sargento Inocencio Chínca y la Escuela de Soldados Profesionales Soldado Pedro Pascasio Martínez Rojas, cuna del proceso formativo del militar colombiano, y de ahí diseminar hacia las demás escuelas de capacitación y entrenamiento para que exista unidad de criterio y, en especial, convencimiento de los nuevos retos educativos y formativos del militar colombiano.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (Esace), bajo la dirección del señor Coronel Andrés

Mauricio Quintero Londoño. El autor declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el capítulo.

Financiación

El autor no declara fuente de financiación para la realización de la presente investigación.

Referencias

- Ahumada P., M. A. (2007). *El enemigo interno en Colombia* (1.^a ed.). Quito: Abya-Yala.
- Bobbio, N. (2000). *El tiempo de los derechos* (trad. Rafael de Asís Roing). Madrid: Sistema.
- Borrero, C. & Alfonso, S. J. (2006). *Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior El maestro*. (t. 5. Historia universitaria: enfoques universitarios). Bogotá, D. C.: Universidad Javeriana.
- Centro de Educación Militar [Cedoe]. (2018). *Rol de las escuelas de las armas en el conflicto Armado*. Bogotá, D. C. Ejército Nacional de Colombia.
- Escudero M., J. M. (1999). El desarrollo del currículum y la educación para la paz. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (5), 5-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2577061>
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Unesco.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerrero, N. & Osorio, C. C. (2017). La convivencia escolar en el plan de desarrollo Bogotá Humana 2012-2016: una aproximación desde la investigación documental (Trabajo de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, D. C., Colombia.
- Herrero, R. S. (2003). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 285-298.
- Hincapié, F., Rojas, M. C., Gallego, E. & Ledesma, M. E. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 6 (1), 47-57.
- Infante, A. (2013) El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgos*, 11 (21), 223-245.
- Klepak, H. (2012). *Formación y educación militar: los futuros oficiales y la democracia*. Buenos Aires: Resdal.
- López Martínez, M. (2010). *Pedagogía y paz*. España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.
- Marín, K. (mayo 19 de 1978). Entrevista a Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario oficial*, No. 49261. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Ministerio de Defensa. (2008). Plan Estratégico del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas 2007-2019 (Pese). Bogotá, D. C.: Pro-offset.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (1.ª ed.). Bogotá, D. C. Imprenta Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1984). Declaración Universal de los Derechos del Hombre [documento en línea]. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Ospina, J. (2010) La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11), 93-125. Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Padilla, J. M. (2013). Editorial. *Revista Armas y Letras*, (57), 8.
- Rettberg, A. (ed.) (2012). *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Ruiz, B. J. (mayo 2 de 2014). Nuestras Fuerzas Armadas en el posconflicto. *Revista Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/fuerzas-armadas-en-el-postconflicto-opinion-del-general-r-jaime-ruiz/385666-3>
- Schultze-Kraft, M. (2012). La cuestión militar en Colombia: la Fuerza Pública y los retos de la construcción de la paz. En Angelika Rettberg (ed.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 405-443). Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Ugarriza, J. E. (2013). La dimensión política del postconflicto. Avances conceptuales y empíricos. *Colombia Internacional*, (77), 141-177. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n77/n77a06.pdf>
- Vergara M. (2016) La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, (2), 73-99.
- Villegas González, H. (2014). Educación para la paz, una obligación institucional. Entrevista con Gloria Ramírez Hernández [documento en línea]. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/eutopia_20.pdf
- Zurbano, J.L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Navarra: Graficas Ona.

Discusión final en torno a la formación y la investigación¹

<https://doi.org/10.21830/9789585241459.11>

Luz Adriana Albornoz Rodríguez²

Escuela de Armas Combinadas del Ejército

En este aparte se reúnen de manera general los principales aportes de las investigaciones y se exponen posibles horizontes investigativos que permitan profundizar en las temáticas abordadas. Esta mirada de síntesis reconoce el papel de los maestros que orientan los procesos educativos en las escuelas del Ejército, comprendiendo que ser maestro no es un quehacer estático ni único, sino que, por el contrario, es móvil y múltiple, como señala Álvarez (2018):

No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir en el futuro; ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimiento y de valores que enseña. (p. 88)

Por esto, comprender los procesos de profesionalización del docente militar es importante a la luz de los nuevos paradigmas de la educación y las condiciones históricas que enfrenta el país y la fuerza.

En este contexto, un primer aspecto común en los trabajos fue el papel transformador de los docentes en los procesos de formación, gestión de las instituciones educativas, la investigación y el desarrollo de un saber pedagógico en contextos de formación militar. A partir de lo anterior, se afirma que la práctica pedagógica reposiciona al docente como un sujeto prudente, es decir, mantiene una “relación cons-

1 Capítulo de libro que parte de los resultados del proyecto de investigación Práctica Pedagógica en el Ejército Nacional: Reflexiones en torno a la Formación y la Investigación, del Grupo de Investigación para la Capacitación Militar (GICAM) de la Escuela de Armas Combinadas (ESACE), registrado con el código COL0160714 de Minciencias. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen a la autora y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

2 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Altos Estudios Universitarios. Magíster en Desarrollo Educativo Social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Candidata a doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Asesora de investigación de la Escuela de Armas Combinadas del Ejército (Esace). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9673-8776>. Contacto: luzalbornozrodriguez@cedoc.edu.co

titutiva con el conocimiento práctico, deliberación y la búsqueda del bien humano” (Carr, 2002, p. 100; citado por Barragán, 2012, p. 24) Además, apela a superar el quehacer como un conjunto de acciones ritualizadas en el que las instituciones a través de sus dispositivos de saber-poder imponen las lógicas del régimen de la verdad, con lo cual hace que parezcan singulares, únicos los procesos de evaluación y gestión educativa.

De ahí que la investigación sobre lo que acontece en las escuelas o centros de capacitación es necesaria, puesto que permite develar las buenas prácticas y orientar otras con el fin de generar conocimiento sobre los fenómenos estudiados. Además, favorece la deconstrucción, problematización y lectura de las instituciones desde diferentes perspectivas en las que se reconocen subjetividades (perspectivas de género) y prácticas discursivas que deben ser reorientadas para responder de manera más asertiva a los retos que esta sociedad impone.

Visto de esta manera, tanto los docentes como los estudiantes han desarrollado un conjunto de competencias, habilidades blandas y duras, que les han permitido reconocer, analizar y comprender los retos actuales, como lo ha enunciado Han (2012): “La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya sujetos de obediencia, sino sujetos de rendimientos. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (p. 25), lo cual genera lógicas de deshumanización que afectan el desarrollo humano.

Es claro que la sociedad actual se caracteriza por la aceleración, la inmediatez, la creación masiva y la complejidad del conocimiento. Esto exige que las personas desarrollen una mayor capacidad de administrar el tiempo, habilidades de literacidad crítica, informacionales y de trabajo en grupo, entre otras competencias de orden cognitivo y procedimental, puesto que deben acceder a diferentes fuentes de información, creación, producción, distribución y consumo. Es importante resaltar que la cooperación y colaboración contrarresta la individualidad, la competencia entre otras lógicas de la sociedad actual.

Puede señalarse entonces que gracias al conjunto de las diferentes habilidades, las personas pueden participar en las actividades que la cibercultura produce a través de los soportes análogos o digitales. Por eso, no es un asunto menor cuando se piensa en la importancia de las instituciones educadoras, pues ellas hacen posible el desarrollo de gran parte de las habilidades y competencias. Por esta razón las investigaciones de este libro hacen un llamado a complejizar nuestra visión del aprendizaje basado en competencias desde un enfoque socioformativo.

Desde esta perspectiva, la formación debe proveer los escenarios necesarios para desarrollar competencias específicas. Este es el caso de los oficiales y subofi-

ciales de Logística, para quienes los investigadores han considerado 45 competencias que contribuyen a definir su perfil laboral y profesional. Se trata del resultado de un proceso riguroso de comparación y análisis con diferentes fuentes bibliográficas y perfiles de formación en el campo de las ciencias administrativas y contables.

Esta información es de gran importancia para la fuerza, toda vez que permite pensar en los procesos de certificación, homologación y ajuste de los programas. Además de identificar los elementos necesarios para la profesionalización, que según Cortina (2006) son: (1) contar con un carácter único, claramente definido socialmente; (2) ser considerado un servicio indispensable; (3) los que participan y se forman en ella tienen la convicción de su vocación; (4) forman una comunidad de profesionales-agremiaciones; (5) tienden a obtener un poder monopolístico; (6) las personas acceden a la profesión a través de un largo proceso de formación, y (7) existe un grado de autonomía en el ejercicio de su profesión, por lo cual (8) emite códigos deontológicos para su regulación.

Teniendo en cuenta lo anterior y a la luz de las reflexiones sobre las competencias, la figura 1 muestra los aspectos más relevantes tratados por los investigadores. Se incorpora a la gráfica las funciones de la conducción de la guerra como articulador de las diferentes habilidades que desarrollan los oficiales y suboficiales en el contexto de su hacer profesional.



Figura 1. Aspectos relevantes de la formación en competencias y su relación con las habilidades duras y blandas.

Fuente: Original de la autora.

En relación con lo anterior, el aprendizaje, la enseñanza y, de manera particular, el uso de estrategias asociadas a la didáctica disruptiva o a principios constructivistas fue un aspecto problematizado en las investigaciones, toda vez que se hizo alusión a la creación e innovación a partir de que cada uno haga las cosas (*Do-It-Yourself, DIY*) y en colaboración con otras personas (*Do-It-With-Others, DIWO*), que incide en la manera de pensar las etapas o ciclos de formación y los modos convencionales en los que se comparte y transmite el conocimiento. Esto impacta en las prácticas de formación por cuanto los jóvenes que ingresan a la carrera militar acceden a diferentes plataformas y contenidos, independientemente de que en algunas oportunidades sean hábiles y expertos en el uso de la tecnología o cuenten con un desarrollo básico informacional.

Estas discusiones sobre la manera en que se gestiona la información son visibles en los nuevos paradigmas de la organización y gestión escolar, la investigación como producción nodal y la construcción de espacios para repensar la manera como se tramita el conflicto. Por ejemplo, los aportes sobre la gestión educativa hacen mayor énfasis en los procesos de descentralización, en los cuales la actividad de gestión transita de la gestión del sistema en su conjunto, a la gestión de un sistema que está compuesto por distintas entidades y niveles de competencia de gestión. Por eso se destaca el liderazgo pedagógico y no las miradas tecnocráticas de la gestión educativa. Esto es consonante con las lógicas actuales en las que la sociedad, las empresas, las corporaciones y los colectivos gestionan y producen conocimiento. Posiblemente esto se debe a la inteligencia colectiva en la que los seres humanos producimos colectivamente soluciones y en general conocimiento que es compartido en redes o nodos.

Un ejemplo de lo anterior es la figura 2, en la cual se visualizan centros de producción creados por los científicos a partir de estrategias de colaboración académica que favorecen la investigación, la innovación y el desarrollo. En cuanto al tamaño de los nodos, en este caso se conforma con base en el número de documentos publicados por cada autor. El grosor de las aristas indica el nivel de colaboración entre los autores, mientras que el color de los nodos se refiere a subcomunidades existentes dentro de la red.

Esta forma de representar la relación centro-periferia es propia de la era actual y supone que las comunidades cooperan con el fin de producir conocimiento. Esto se debe generar en el Ejército Nacional como materialización de la gestión investigativa y educativa centrada en el desarrollo de las competencias y capacidades.

Por eso los resultados de las investigaciones sobre las competencias investigativas ilustran de manera contundente la necesidad de seguir trabajando en la

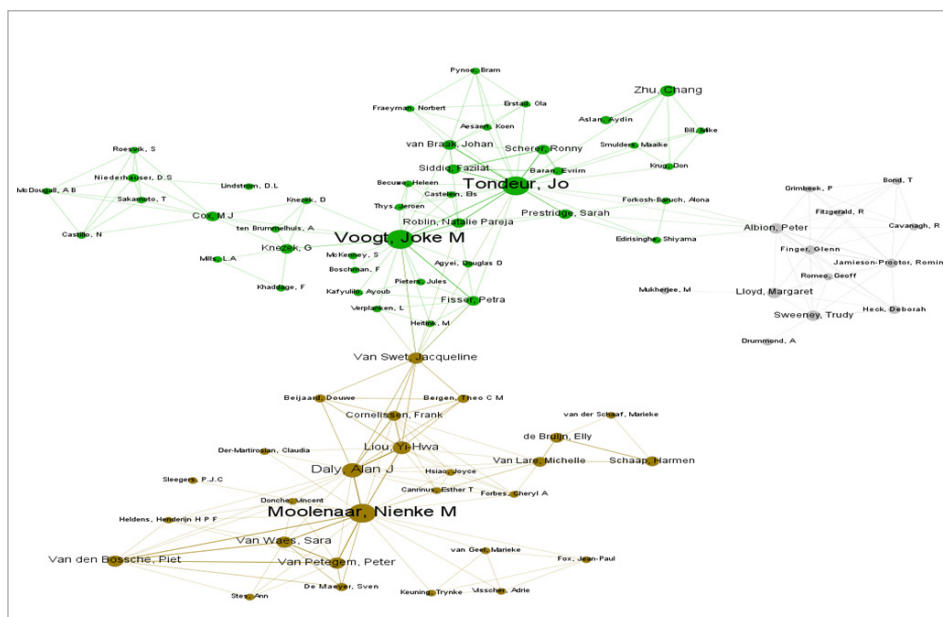


Figura 2. Red de autores con cuatro documentos publicados.
Fuente: Original de la autora.

formación y el desarrollo de comunidades de práctica centradas en la investigación, las cuales deben vincular a los estudiantes en experiencias reales de investigación (aprendizaje situado) con el propósito de desarrollar las competencias y habilidades básicas para la gestión, el desarrollo y la divulgación del conocimiento generado en las escuelas.

Aspectos como la motivación, los valores investigativos, el trabajo en equipo, la calidad de diseño investigativo, la calidad del producto referida al logro, las relaciones interpersonales, la comunicación y la colaboración son atributos importantes y categorías que permiten evaluar los procesos de investigación. Por esta razón la construcción de instrumentos de evaluación orientados a identificar, analizar y caracterizar las prácticas de formación en investigación y el desarrollo de la investigación científica en las escuelas es un gran aporte para asegurar la calidad educativa. Sobre todo si se considera que la sociedad actual supone un escenario de incertidumbre, dado que “por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de las competencias adquiridas por una persona al principio de su recorrido profesional estarán obsoletas al final de su carrera. Trabajar se convierte cada vez más en aprender; en transmitir saberes y producir conocimientos” (Lévy, 2007, p. 129).

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar el impacto de las afirmaciones de Lévy (2007) en el redimensionamiento curricular basado en competencias, pues como se analizó en las investigaciones, es una necesidad incluir aspectos no solo de orden disciplinar y procedimental, sino también aquellos socioafectivos relacionados con el liderazgo desde las perspectivas de género en el campo militar, pues esto es una condición necesaria a la luz de la defensa del desarrollo humano y la consolidación de sociedades democráticas e igualitarias. Esto implica transversalizar las diferentes dimensiones, contenidos temáticos sobre niveles, factores, estilos, tipos, atributos, aptitudes y destrezas de liderazgo, particularmente en los ciclos de formación. Hoy más que nunca la construcción de sociedades se basa en un respeto por la dignidad humana.

En este sentido, y considerando los principios y valores del Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas, los resultados sobre la desertión de la población militar oficial *millennial* cobran un valor importante, toda vez que hace un llamado a los docentes, directivos y estudiantes sobre la importancia de analizar, comprender e identificar los factores asociados a la formación del contrato psicológico, pues esto puede mitigar los riesgos de desertión y aumentar la retención y el bienestar de los jóvenes que se incorporan a la institución.

Por tanto, los hallazgos de la investigación sugieren que el apoyo y seguimiento a las familias y el desarrollo de programas de bienestar a los militares es importante porque genera condiciones favorables para el cumplimiento de la misión. Asimismo, el sistema de educación y doctrina del Ejército Nacional debe articular y ampliar su oferta y cobertura a través de medios tecnológicos y alianzas con el mercado educativo, pues como se ha mostrado, las dinámicas de formación actual se caracterizan por su flexibilización y desterritorialización, lo cual ha generado mercados educativos globalizados.

Otro aspecto que incide en la permanencia de los *millennial* en la fuerza es el sistema de compensaciones actual, por eso debe ser revisado con el fin de incentivar al militar oficial *millennial* a cumplir su proyecto de vida. Finalmente, los investigadores sugieren fortalecer el sistema de valores y principios de la fuerza, utilizándolos como herramienta de identidad que permita retener a esta población.

A modo de cierre, se plantean los siguientes interrogantes para dejar posibles caminos para la investigación: ¿Cuáles son los saberes pedagógicos emergentes que fundamentan la enseñanza militar? ¿Cuáles son las prácticas de saber que orientan la praxis de los docentes, profesores e instructores militares? ¿Cuál es el impacto de la producción científica militar en la política pública? ¿Cómo se articulan las escuelas de formación militar con los centros de investigación civil?

Referencias

- Álvarez, A. (2018). *El maestro en Colombia*. En C. Noguera, A. Álvarez & X. Herrera, *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia* (pp. 87-157). Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica, pensar más allá de las técnicas. En Barragán Gamboa & Urbina (eds.), *Prácticas pedagógicas* (pp. 18 -38). Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Trad. P. Manzano). Madrid: Morata.
- Cortina, A. (2006). Universalizar la aristocracia: por una ética de las profesiones. *Revista Santander*, (1), 54-61. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/2186/2547>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa (No. 16)*. Barcelona: Anthropos.



Práctica pedagógica en el Ejército Nacional de Colombia

La práctica pedagógica como concepto propio del campo de las ciencias de la educación ha sido estructural para pensar la historicidad de las instituciones educativas en nuestro país, los procesos de subjetivación e individualización así como las relaciones complejas entre el conocimiento científico, el saber pedagógico, la instrucción y el maestro. Por esta razón, es necesario investigar y sistematizar la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas de formación y capacitación militar a la luz de los procesos de transformación que enfrenta el Ejército Nacional, los cuales están orientados a una mayor profesionalización y modernización. Los resultados de las investigaciones permiten reorientar las mediaciones pedagógicas, potencializar los aprendizajes y mejorar los sistemas de capacitación, instrucción y formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se parte de la premisa según la cual el maestro es un sujeto de saber pedagógico y la enseñanza es la práctica y objeto de saber, esta relación conceptual supera la racionalidad instrumental ya que se reconoce la producción de conocimiento pedagógico contextualizado e histórico. En este contexto, preguntarse por la práctica pedagógica en escenarios militares hace énfasis en las producciones de saber resultado de la relación recíproca entre la práctica, la teoría y la reflexión, superando su reducción a un conjunto de técnicas. De ahí que los resultados de las investigaciones que conforman el libro evidencian las reflexiones que llevan a cabo los investigadores y docentes de las escuelas de formación y capacitación, así como el interés de la Fuerza en generar procesos sistemáticos, reflexivos y propositivos que aporten al desarrollo humano de los oficiales y suboficiales.



ISBN 978-958-52414-4-2

