



SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Tramas y urdimbres de la investigación educativa

Una experiencia de trabajo colectivo
hacia el desarrollo humano





S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

**Tramas y urdimbres
de la investigación educativa**
Una experiencia de trabajo colectivo
hacia el desarrollo humano

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Tramas y urdimbres de la investigación educativa

**Una experiencia de trabajo colectivo
hacia el desarrollo humano**

Programa Incentiva 2022

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores y autoras

Angélica Rico Alonso, Hoovaldo Flórez Vahos, Irene Montoya-Rivera, Martha
Liliana Madrigal Cogollo

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Directora General **© IDEP**
Subdirectora Académica Cecilia Rincón Verdugo
Subdirectora Administrativa y Financiera Inírida Morales Villegas
Asesores de Dirección Martha Lucía Vélez Vallejo
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Arcesio Cabrera Paz
Oscar Julio Segura Martínez

Profesional IDEP

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM
Rectora Diana Margarita Pérez Camacho
Vicerrectora Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Coordinación Editorial Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Corrección de estilo Daniel Fernando Bonilla Molina
Diseño y diagramación Kelly Marsela Gomez Cardona

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores. Desarrollado en el marco del Convenio IDEP – UNICAFAM 95 del 30 de agosto de 2022

ISBN 978-628-7535-49-7
Primera Edición Año 2023

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis
Teléfono móvil (+57): 314 4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2023

Índice

Presentación	6
Urdimbre 1: docentes que investigan en juntanza	10
LÍNEAS INTRODUCTORIAS	
CORPOREIDADES DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES	
LOS DOCENTES QUE INVESTIGAN	
ASUNTOS DE INTERES EN DISCUSIÓN. LA INVESTIGACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES. EL CASO DEL COLEGIO O.E.A	
RADIOGRAFIA DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN: CORPOREIDADES, GÉNEROS Y EDUCACIÓN.	
CONCLUSIÓN	
Trama 1: geografías del ser, el deambular y el evocar: tras las huellas del encarnamiento del conflicto armado en colombia a través de prácticas escolares corporales, artísticas y de memoria como vía al re-existir	20
INTRODUCIENDO UNA IDEA	
UN MÉTODO LLAMA A LA PUERTA: PRÁCTICAS ESCOLARES CORPORALES, ARTÍSTICAS Y DE MEMORIA ANCLADAS A LA INVESTIGACIÓN - CREACIÓN	
CONVERSANDO CON ALGUNAS CATEGORÍAS: LAS GEOGRAFÍAS DEL SER, EL DEAMBULAR Y EL EVOCAR	
CONCLUIR LO NO INCLUIDO	
DE TRAMAS Y URDIMBRES	
Urdimbre 2: masculinidad(es) y escuela: alternativas del ser varón	31
A MODO DE INTRODUCCIÓN: LOS VARONES TAMBIÉN SON GÉNERO	
MODOS DE SER HOMBRE: MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS Y ALTERNATIVAS	
LA MASCULINIDAD EN LA ESCUELA	
DE LOS ESPACIOS MASCULINOS	

Trama 2: reflexiones en torno al acceso a la educación en hogares conformados por parejas del mismo sexo 45

A MODO DE INTRODUCCIÓN

UBICANDO LAS INTERPRETACIONES Y REFLEXIONES

A MODO DE CONCLUSIÓN

Urdimbre 3: rasgos y perspectivas del docente de emprendimiento en la educación media técnica y media académica en colegios públicos de bogotá 56

INTRODUCCIÓN AL EMPRENDIMIENTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA

METODOLOGÍA

LA VISIÓN EMPRENDEDORA DE LOS PROFESORES EN MEDIA TÉCNICA Y MEDIA ACADÉMICA

LA NORMATIVA COLOMBIANA Y SU RELACIÓN CON EL IMAGINARIO EMPRENDEDOR Y LOS TIPOS DE EMPRENDIMIENTO ABORDADOS POR EL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA

EL PERFIL DEL DOCENTE DE EMPRENDIMIENTO DE MEDIA TÉCNICA Y MEDIA ACADÉMICA EN COLEGIOS DE LA CIUDAD BARRERAS QUE LIMITAN EL DESARROLLO EMPRENDEDOR, DESDE LA MIRADA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA

CONCLUSIONES

Presentación

Estas líneas aquí presentadas reflejan las reflexiones y discusiones realizadas en los encuentros con las y los docentes que hacen parte del grupo de investigación “Corporeidades, Géneros y Educación” de la SED, Secretaría de Educación Distrital en la ciudad de Bogotá. La SED tiene a su cargo las instituciones educativas de carácter estatal en la ciudad de Bogotá; entendiendo la institución educativa estatal como lo señala el artículo 9º de la ley 715 de 2001, las instituciones educativas estatales son departamentales, distritales o municipales, promovidas por autoridades públicas cuya finalidad es prestar el servicio educativo (tres grados de primera infancia, nueve grados de educación básica y dos grados de educación media); son instituciones a las que en virtud de la competencia asignada por dicha ley les son asignados presupuestos para administrar fondos de la Nación, gestionando los recursos para el mantenimiento de la planta física, los soportes pedagógicos y los medios educativos adecuados, para brindar educación de calidad, evaluación permanente, mejoramiento continuo del servicio educativo y resultados del aprendizaje.

En este sentido, las instituciones educativas estatales se convierten en un territorio para pensar y reflexionar sobre las formas de lo escolar, soportándose en las relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, las variaciones territoriales, las decisiones políticas, administrativas y burocráticas, de los elementos en torno a la organización de la enseñanza en tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los cuerpos de los y las estudiantes, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación y la promoción de los estudiantes. Se trata de formas que estructuran la experiencia escolar (Rockwell, 1995) y que deben sustentarse y validarse a partir de los ejercicios investigativos contextualizados de cada institución educativa.

Es en este panorama en el que los procesos se deben soportar a partir de proyectos e investigaciones; los y las docentes desarrollan su labor en el aula y en la escuela misma, permeados por el asunto pedagógico, el liderazgo, los procesos formativos emprendidos en pos de la tarea que les hace docentes, pero también en función de ser esencialmente humanos, con ese sentido ético que les obliga siempre a ir más allá de lo que les compete y con la capacidad de saber leer los problemas de la escuela y de los cuerpos que la habitan. Docentes que en el día a día se están preparando y formando para llevar a sus instituciones y estudiantes métodos y temas innovadores que entretejen su práctica docente a través de las tramas y las urdimbres que se presentan cotidianamente en su ejercicio profesional.

En este libro se presentan algunas de las tramas y urdimbres que se tejen en los espacios escolares y que los y las docentes han decidido mostrar como reflejo de su realidad. En la primera urdimbre, se encuentra una reflexión por parte de un grupo de docentes realizada en juntanza. Docentes que piensan en docentes, que hacen investigación desde contextos propios de instituciones educativas estatales. Se reflexiona, a su vez, en el proceso investigativo en los colegios de educación media, evidenciando frente a ello las ventajas y las dificultades que emergen de cara a su desarrollo.

Se exhibe así al docente como cuerpo curioso del mundo social, dotado de lentes críticos, reflexivos, intuitivos y creativos, para darse a la tarea de indagar permanentemente; los y las docentes investigan bajo la lógica de su asignación académica institucional, fortaleciendo su práctica, afianzando el desarrollo de sus clases y promoviendo el autorreconocimiento de su praxis. Por otro lado, se muestra cómo se reinventa a la hora de buscar financiación para el desarrollo de sus proyectos investigativos, evidenciando que los maestros no solo se centran en lo investigativo *per se*, sino también en la gestión de los proyectos.

El grupo de investigación *Corporeidades géneros y educación*, registrado ante Minciencias y avalado por el IDEP, asumió el reto de profundizar teóricamente en el campo de la educación y sus posibles interseccionalidades sobre el cuerpo, el género, los lenguajes y las

prácticas educacionales en los contextos escolares estatales. Al finalizar esta urdimbre se da a conocer la descripción del grupo de investigación con sus integrantes y líneas de acción, su estructura y la lógica de su funcionamiento, elemento importante para la validación del conocimiento desde el contexto escolar colombiano.

En la primera trama la profesora Irene Montoya teje alrededor de las geografías del ser, problematizando la búsqueda de puntos de encuentro entre las historias de vida y genealogías de un grupo de estudiantes de una institución educativa distrital de Bogotá y el conflicto armado y la violencia en Colombia, a partir una ruta metodológica de investigación-creación instaurada a través de prácticas corporales, artísticas y de memoria, que pretenden que los participantes puedan hacer conciencia de lo vivido y valerse de herramientas para resignificar sus vidas.

En la segunda urdimbre el profesor Hoovaldo Flórez hace un tejido introductorio en el campo del género, especificando que los varones también son género. El escrito deja en evidencia que hace parte de un proceso investigativo realizado con estudiantes entre diez y doce años de los grados quinto y sexto. En el análisis de las masculinidades dentro del espacio escolar se evidencia que no existe una única masculinidad, sino masculinidades diversas, predominando la masculinidad hegemónica, la cual pareciera ser la marca registrada sobre otras masculinidades alternativas. En la vida las personas son el resultado de su infancia, y allí reside la clave para una sociedad igualitaria; la familia y la escuela son lugares donde se configura al ser social, es así como se aprende a ser valiente y competitivo o ser consciente y valorativo. La escuela educa y dociliza el cuerpo, su intención no evidente es construir y configurar los roles de género hegemónicos.

Los hallazgos se centran en que la apariencia no determina el tipo de persona que eres; por ejemplo, el cabello largo no determina al género femenino ni al masculino, al igual que el modo de vestir de los cuerpos. Se deja en evidencia una fisura en los estereotipos hegemónicos como, por ejemplo, la asignación de colores para varones o para mujeres, o la aparición de la sensibilidad propia en los varones en espacios públicos. En la segunda trama la profesora Martha Liliana Madrigal hace un análisis de datos con información proporcionada por el Departamento

Administrativo Nacional de Estadística en Colombia, DANE, relacionando la educación con la población de minorías por su orientación sexual. Estas dos categorías, y el analfabetismo en los hogares conformados por parejas del mismo sexo, llevan a la docente a reflexionar sobre las desigualdades que se pueden generar en la escuela; se centra en la construcción de gráficas estadísticas, su interpretación y la reflexión a partir de los datos, con el propósito de identificar las desigualdades que se puedan generar cuando no se tiene acceso a un bien social. Este análisis es importante porque permite cuestionarse sobre la educación y los fenómenos sociales que acarrearán desigualdades y afectaciones.

En la tercera urdimbre, la profesora Angélica Rico expone las características de los docentes de emprendimiento en la educación media técnica y la media académica, y describe las actividades que los y las docentes han adelantado para desarrollar el tema en cada uno de los colegios. Este aporte es importante porque permite evidenciar los esfuerzos que hacen los y las docentes en la educación colombiana como parte de la urdimbre educativa de nuestras tradiciones con relación al emprendimiento y el tema productivo, pero también la manera en que están abordando su propia formación ante la carencia de oferta en las diferentes instituciones.

Estas reflexiones, aunadas a procesos investigativos, hacen grandes aportes a la educación en el territorio y en Colombia. Por un lado, está la bibliografía específica; por el otro, se evidencia que en las instituciones educativas estatales sí se hacen procesos investigativos. Esto permite tener un ascenso en calificaciones educativas y, en ese sentido, mejorar la calidad de la educación en el país. Por eso vale la pena leer estos esfuerzos y aportes de investigadores e investigadoras para continuar indagando sobre las mejores formas de educar desde los contextos escolares.

Urdimbre 1.

Docentes que investigan en juntanza

IRENE MONTOYA RIVERA¹

HOOVALDO FLÓREZ VAHOS²

ANGÉLICA RICO ALONSO³

Líneas introductorias

Corporeidades de los docentes investigadores

Los docentes que investigan se instituyen a través de su corpus, mediante el engranaje de una serie de pieles que se superponen una a la otra, y que les permite asomarse al mundo, problematizarlo, rastrear rutas y explorar soluciones; arrojando simbólicamente significados diversos, subjetivando objetos de indagación que, en últimas, les posibilita enredarse con otros y hacerlos susceptibles de ser indagados. Para

-
- 1 Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente investigadora en la línea de Cuerpo, investigación-creación y memoria en Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. mmontoya@educacionbogota.edu.co
 - 2 Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente investigador en la línea de Género, discursividad y extradiscursividad de las masculinidades en Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. hoovaldo@gmail.com
 - 3 PhD. en Educación, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente investigadora en la línea de Emprendimiento y otros lenguajes en Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. ayrico@educacionbogota.edu.co

hacerlo, para percibir el mundo, los docentes que investigan entretejen sensiblemente cuatro pieles: la del ser, la del ser social, la del ser docente y la del ser investigador.

La membrana del ser se enuncia subjetivamente desde lo que somos, pensamos, desde nuestras potencialidades, tensiones, afectos, ideologías e intereses. Todo aquello que nos conmueve y moviliza. La piel del ser social, por otro lado, nos hermana con el afuera, con las interacciones con los otros, en el marco del mundo social; exige de quien investiga la capacidad de ver y leer al mundo, demandando compromiso, empatía y capacidad de agenciar soluciones.

El ser docente investigador, la última capa, pero además la que más nos atañe desde esta publicación, nos habla entre otros, del sentido crítico y reflexivo que nos habita, el ser observador, creativo, intuitivo, ser lector y escritor, el estar en permanente sospecha frente a los problemas del mundo. Comprender cómo nos tejemos corpóreamente como investigadores implicará observarnos, hacer un inventario corpóreo de nosotros mismos como docentes que investigan, denotar significancias de nuestro actuar como tal, posicionados en el mundo social (Duch, 2003).

Los y las docentes que investigan se tejen con el mundo social, al problematizarlo y narrarlo; de allí que lo encarnen corporalmente a través de una perspectiva simbólica y cultural que los conmina a vivirlo e indagarlo (Planella, 2006). Liados así a su condición corporal, los docentes indagan sobre un contexto social situado: la escuela y todo lo que en ella se produce bajo una doble condición que le convierte en faro bipartita que observa y percibe las situaciones que el afuera le hereda y las que adentro perpetua, constituyéndolas en objetos de indagación permanente.

Los docentes que investigan

El carácter investigativo de los docentes ha estado modelado a través de los tiempos por las creencias relacionadas con la producción del conocimiento que poseen, lo cual imprime un importante elemento que condiciona su desarrollo. En la visión de Buehl, Beck y Mason (2015), “el sentido de responsabilidad de los profesores por el aprendizaje de los estudiantes también ha sido identificado como un posible moderador y mediador en la alineación de creencias y prácticas de los profesores” (p. 75). El deseo de cumplir con la labor asignada, las circunstancias escolares particulares y la perspectiva de investigación *in situ* de cada docente marcan el camino a seguir en lo que investigan los profesores. Otro elemento que imprime un sello a las investigaciones abordadas por los profesores es la necesidad de fortalecer su propia práctica, de allí que, a diario, busquen aportar desde sus trabajos de indagación al desarrollo de su colegio; como lo expone Danielson (2006), “los líderes docentes reconocen la oportunidad de instituir una práctica que mejorará el programa de la escuela” (p. 12). La motivación del docente por ahondar en sus procesos de trabajo de aula y al mismo tiempo brindar a los estudiantes elementos pertinentes para su avance escolar, está redundando en beneficios para su institución. Este es un aspecto que vincula al docente investigador con las oportunidades de mejora profesional, laboral y personal.

Los rasgos del maestro investigador son actualmente enriquecidos por un aspecto esencial y trascendental: la capacitación. Este es un proceso que, en definitiva, no está aislado del contexto ni concentrado en la teoría y sus fundamentos, sino considerado como un sistema que engloba la comunidad y demanda acciones concretas que den respuesta a problemáticas reales del aula; una gran diferencia con los investigadores en otros campos. Considerando la perspectiva de Zambrano (2006) “es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal práctica es, desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos” (p. 3).

La originalidad de las temáticas propuestas por los maestros investigadores enmarca un genuino interés por aplicar los conocimientos adquiridos en la academia y la problemática escolar; en acuerdo con la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (ANFHE-CUCEN, 2011) “la formación en la práctica profesional docente: incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión” (p. 4). En la investigación de los profesores, la experiencia docente remite a todos los componentes que enriquecen su práctica y los avatares que atraviesan en sus actividades diarias.

Una de las fortalezas de contar con docentes formados en el campo de la investigación consiste en que ellos mismos impulsan de forma sustancial la intención de promover temáticas de trabajo que los involucran y le dan trascendencia a sus prácticas en el aula; tal como se encontró en el trabajo de García (2013), “se consolida un proceso que cuenta con un equipo docente interdisciplinar capacitado, que a partir del interés del estudiante ha permitido la intervención de las diferentes disciplinas del saber y la apropiación de conocimientos” (p. 32). Se inmiscuye el interés de los estudiantes, la intención innovadora del profesor y, por supuesto, su conocimiento que propende por una práctica que lo motiva a superarse. Un docente que participa en el ámbito de la investigación posee una seguridad que afianza la práctica en sus clases y construye un autorreconocimiento de su labor frente al tema.

Asuntos de interés en discusión: La investigación en las instituciones educativas estatales. El caso del Colegio OEA

El Colegio OEA como institución estatal se consolida como caldo de cultivo, con un entorno social, cultural y educativo en el que cohabitan los actores sociales, en el que se evidencia por parte de algunos docentes la observación de sus dinámicas de interacción; la forma en la que a través de sus roles e intereses disciplinares y la participación de programas formativos posgraduales en educación han contribuido poco a poco a la consolidación de una nueva visión en la que la investigación adquiera cada vez mayor relevancia en las prácticas transformadoras de los educadores, constituyéndose en un nuevo derrotero a seguir:

“cuando se investiga en educación no solo se elabora un diagnóstico o se proponen respuestas organizadas y pertinentes para cuestiones científicas, sino que se construye una manera de hacer ciencia y se explicita una teoría del conocimiento y una filosofía. Se parte de una forma de relacionar al sujeto con el objeto de conocimiento, se elabora de manera implícita u oculta una epistemología, una gnoseología y una ontología” (Sánchez, 1998)

Al indagar a partir de los estudios que se realizan en la forma de lo escolar en el Colegio OEA, es importante centrarse en comprender los supuestos que producen la realidad social del contexto; en tal sentido, es necesario cuestionar la forma en la que el saber se organiza socialmente, se transmite y valora en la institución educativa. La esencia estará en observar la escuela como realidad social partiendo de entender los significados de los individuos. Resulta imprescindible olvidar, entonces, que el propósito de la ciencia interpretativa es revelar significados de la vida social por medio de la articulación de estructuras de significados subjetivos, de tal manera que la intención con que actúan los actores sea evidenciada o develada en un propósito a todas luces útil para el escenario educativo.

En esta institución el presupuesto para el desarrollo de los proyectos de investigación se puede realizar por dos vías; una es a través de las áreas disciplinares con los proyectos de aula, y la segunda es por medio de los proyectos transversales y proyectos que refuercen el PEI de la institución. Los proyectos de investigación pueden articularse con proyectos institucionales para gestión de sus recursos; entre ellos se encuentran: Proyecto de Vitrina pedagógica, que se centra en recursos como textos, libros y plataformas digitales; el proyecto de medio ambiente y prevención de desastres, que se encarga de la conservación, protección y defensa del medio ambiente, la cultura ecológica, la gestión del riesgo y el cambio climático; el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, que incluye el fomento a la cultura, las prácticas deportivas, la recreación y el deporte formativo; el proyecto de educación para la sexualidad, que es abordado según las necesidades de los educandos y del contexto; el proyecto de formación en valores, que busca sensibilizar y promocionar el respeto por la vida, la paz, los derechos humanos, la sana convivencia, la justicia social, el sentido de

pertenencia y la libertad; el proyecto para la formación técnica y para el trabajo, que busca desarrollar las capacidades para crear, la adopción de la tecnología y brindar posibilidades para ingresar al sector productivo. Existen otros proyectos que se gestan en la institución educativa enfocados al fortalecimiento del PEI en beneficio de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Radiografía de un grupo de investigación: Corporeidades, géneros y educación

Los proyectos de investigación de la institución deben ser gestionados por parte de las y los docentes con otros actores que hacen parte del colegio, quienes al diseñar una propuesta deben articularla con el horizonte institucional y en beneficio para la comunidad educativa. La propuesta es evaluada por parte del consejo directivo de la institución y si cumple con los requisitos, tiene pertinencia e impacto social con los estudiantes, se aprueba y se le asigna un presupuesto acorde al rubro establecido para tal fin, teniendo en cuenta el número de proyectos que se postulen.

La producción académica por parte de las y los docentes de las instituciones estatales en los últimos años se ha ido desarrollando e incrementando, evidenciando un creciente interés por reflexionar y mejorar las prácticas educativas desde las aulas y el ejercicio cotidiano; los retos que se presentan son obstáculos relacionados con los tiempos y apoyos para desarrollar procesos investigativos. Es sabido que las y los docentes tienen muchas actividades y funciones asignadas a su cargo y que cuentan con tiempo limitado, a veces nulo, para investigar y producir conocimiento, no obstante es evidente que con estas limitantes las y los docentes han demostrado ir más allá y así poder aportar desde la investigación y la innovación a la educación colombiana desde el ejercicio de docente estatal.

El grupo de investigación Corporeidades, géneros y educación, con código de registro ante Minciencias COL0212392, es un grupo de carácter interdisciplinario que nace en el año 2020 por el interés de

un equipo de docentes inquietos por los temas de la corporeidad, las masculinidades, la performance y la educación. Desde entonces ha dirigido sus actividades bajo la visión de ser un grupo reconocido a nivel latinoamericano como referente teórico en temas relacionados con la investigación-creación, el cuerpo, las masculinidades, el género, el emprendimiento en educación y los aprendizajes de otras lenguas.

El grupo tiene como objetivo reflexionar y aportar a las discusiones académicas actuales en el campo de las corporeidades, los estudios de género y las iniciativas en educación como epicentro de la diversidad de tópicos propios del mundo social, en procura de dar respuesta a problemas de orden local, nacional e internacional que atiendan las vulnerabilidades, promuevan la transformación, el re-existir hacia el desarrollo humano y el buen vivir. Bajo este marco será preciso generar propuestas propias de la comunidad académica, que posibiliten intervenir y socializar los avances investigativos.

Como meta a corto y mediano plazo, propende por el diseño y gestión de proyectos de investigación vinculados a las líneas fundantes que den cuenta de los objetos de estudio de interés para cada una de ellas. Divulgar los alcances de dichos procesos implica, como parte del plan de trabajo, darse a la labor de divulgar en libros y revistas indexadas, en material formativo para estudiantes y/o maestros en temas articulados con el cuerpo, el género y la educación, y a través de la página web y redes de sociales del grupo.

La participación del grupo en eventos es otro escenario en el que no solo podrán darse a conocer los alcances de los procesos investigativos, sino que tendrán lugar puestas en diálogo y disertaciones sobre la labor indagatoria en los campos de interés. El grupo camina a la par hacia la creación de su propia revista en la que se publiquen los avances de sus procesos y de otros grupos e investigadores alrededor de tópicos de interés similares.

El grupo se encuentra avalado por el IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, desde el 20 de octubre del año 2021. En la actualidad el grupo cuenta con seis integrantes de cuatro instituciones diferentes del estado IED.

- Angélica Yadira Rico Alonso. yadirico@yahoo.es (Colegio OEA, Localidad de Kennedy).
- Magda Irene Montoya Rivera. irenemontriv@gmail.com (Colegio OEA, Localidad de Kennedy).
- Hoovaldo Flórez Vahos. hoovaldo@gmail.com (Colegio OEA, Localidad de Kennedy).
- Martha Liliana Madrigal. malimaco@yahoo.es (Colegio Técnico Aldemar Rojas Plazas, Localidad de San Cristóbal).
- Nicolás Aníbal Rojas Quiroga. nicolas.rojas.722@hotmail.es (Colegio Orlando Fals Borda, Localidad de Usme).
- Silvia Helena Pacheco García. silvispacheco@gmail.com (Colegio Minuto de Buenos Aires, Localidad de Ciudad Bolívar).

Las líneas de investigación juegan un papel sinodal, que permite marchar en el camino hacia un mismo fin llamado evolución educativa, examinando y reflexionando acerca de los avances en cada uno de los campos de conocimiento en que se especializan.

- Cuerpo, investigación-creación y memoria.
- Emprendimiento y otros lenguajes.
- Género, discursividad y extradiscursividad de las masculinidades.

La línea de Cuerpo, investigación-creación y memoria tiene como objetivo promover el estudio e indagación de prácticas corporales y performativas que aboguen por la resignificación de subjetividades, especialmente de víctimas del conflicto armado y la violencia en Colombia vinculados a escenarios educativos.

La línea de Emprendimiento y otros lenguajes se plantea como objetivo acercarse a las prácticas docentes en el campo del emprendimiento, la enseñanza de segunda lengua y la inclusión, en el marco de la perspectiva pedagógica abordada en el ámbito escolar y los desafíos que enfrentan en la educación.

La línea de Género, discursividad y extradiscursividad de las masculinidades se centra en el objetivo de reflexionar y contribuir en el debate del género y las masculinidades desde lo escolar, determinando los factores que inciden en las experiencias de las mujeres y los varones desde la perspectiva sociocultural.

Concluyendo

Esta urdimbre que origina el tejido expuesto en el presente libro ofrece una mirada de los modos en que se concibe lo investigativo a la luz del grupo Corporeidades, géneros y educación, partiendo de un asunto que vincula los temas que indaga: las corporeidades, esta vez vistas en función del docente investigador y las pieles que lo particularizan, haciéndolo un explorador particular del conocimiento. Desde allí, emerge el lugar del docente que investiga, sus rasgos, responsabilidades y campos de enunciación, que nos llevan a su vez a la comprensión de los modos en los que investigan los docentes, en forma situada, en una institución educativa distrital. Un laberinto que guía con su mano invisible la llegada al epicentro de este artículo: la radiografía del grupo de investigación, que da cuenta de las intencionalidades, líneas de trabajo, campos de interés, integrantes y perspectivas de este colectivo de trabajo.

Referencias

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales [ANFHE-CUCEN]. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*. http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
- Buehl, M., Beck, J. & Mason, G. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En Fives, H. & Gregoire, M. (Comps.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. (pp. 66-84). Routledge.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership. That strengthens professional practice*. ASCD.
- García, F. A. (2015). Emprender desde la escuela, aportes a la formación para el emprendimiento desde la Pedagogía por Proyectos. *Educación y ciencia*, (16), 19-36. <https://doi.org/10.19053/01207105.3238>
- Ley 715 de 2001. (2006, 21 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial No. 44.654. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>

Trama 1. Geografías del ser, el deambular y el evocar: Tras las huellas del encarnamiento del conflicto armado en Colombia a través de prácticas escolares corporales, artísticas y de memoria como vía al re-existir.

IRENE MONTOYA-RIVERA*

Introduciendo una idea

Investigar en colectivo implica valerse de campos de interés indagatorios individuales que se tejen a apuestas grupales, cuyos objetos de estudio problematizan asuntos valederos para el mundo social, que, como en el caso de nuestro grupo Corporeidades, géneros y educación, resultan ser propios del entorno educativo. De allí emergen tramas y urdimbres discursivas de docentes de escuela que buscan teorizar y divulgar modos de conocer, cuyas fronteras se cruzan para reconocer lugares comunes que permiten asociar saberes y reflexionar sobre ellos.

* Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente investigadora en la línea de Cuerpo, investigación-creación y memoria en Secretaría de Educación Distrital, Bogotá, Colombia. mmontoya@educacionbogota.edu.co

La primera trama del tejido de este libro se enuncia en el presente artículo, que da cuenta de una propuesta de investigación doctoral en desarrollo, realizada en el marco del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, denominada *Geografías del ser, el deambular y el evocar: Tránsitos entre el desolvido y la ausencia como lugar de encuentro genealógico y de encarnamiento del conflicto armado en Colombia, como territorio que se devela a través de prácticas escolares corporales, artísticas y de memoria desarrolladas con estudiantes de una comunidad educativa pública de Bogotá, como vía al re-existir.*

Este proyecto se adhiere a la línea de investigación “Cuerpo, memoria e investigación-creación” del grupo Corporeidades, Géneros y Educación, en tanto aborda desde su objeto de estudio procesos de memoria histórica que se aproximan al conflicto armado y la violencia en Colombia, a partir de prácticas corporales y artísticas realizadas con población escolar, como una ruta hacia el re-existir, el resignificar la vida.

Ser docente de escuela e investigar implica a los ojos de quien escribe este artículo, un triple compromiso: abordar el estudio reflexivo de problemáticas propias del contexto educativo, dar lugar a su teorización y divulgación hacia el diálogo de saberes y, en especial, lograr que aquello que allí se indague pueda ponerse al servicio de los otros. Bajo esta última premisa en particular, emerge esta investigación que además de convocar los intereses que surgen de los procesos indagatorios alrededor de las pedagogías del cuerpo y la memoria que realiza la autora en la institución en la que labora, pretende trabajar en el ser, el sentir y las posibilidades movilizadoras que se gestan a partir del re-existir, es decir, investigar con el propósito de aportar a otros.

La investigación propuesta problematiza la búsqueda de puntos de encuentro entre las historias de vida y genealogías de un grupo de estudiantes de una institución educativa pública de Bogotá, y el conflicto armado y la violencia en Colombia. Una pretensión sencilla que se diversifica a través de la ruta escogida para emprender dicha exploración: prácticas corporales, artísticas y de memoria que, basadas en la investigación-creación como método, pretenden que los participantes puedan hacer conciencia de lo vivido y lo sentido por sí

mismos o por los suyos, evocar en conexión con la historia colectiva alrededor del conflicto y valerse de herramientas para resignificar sus vidas.

Senda que tiene un epicentro: el territorio corporal y los modos que en él se encarna lo experienciado, en el entendido de que el cuerpo del que aquí hablamos parte de una concepción sociológica, que va más allá de lo netamente biológico, constituyéndose más bien en un escenario que posibilita a los investigadores sociales descifrar, entre otros, significados de los modos de actuar y percibir el mundo (Mauss, 2003). Aparece como parte de esta ruta la intención de ver al cuerpo como un territorio en el que lo geográfico tiene cabida a modo de dispositivo que permite indagar, en dicho espacio, el ser y el sentir.

Así nacen las geografías del ser, aliadas del componente metodológico de la investigación, en tanto los hallazgos que surgen tras cada taller realizado a partir de prácticas corporales, artísticas y de memoria, permiten descubrir vivencias y sentires que a modo de narrativas hallan puentes comunes con la historia colectiva: la de las violencias y el conflicto que nos ha rodeado como Nación.

Categorías que dialogan de manera insistente emergen una y otra vez a lo largo de la investigación: las geografías del ser, deambular, evocar, ausencias, prácticas corporales, prácticas artísticas y pedagogías de la memoria, re-existir; habrán de constituirse en los pilares categoriales fundantes que intentan validar una ruta alterna para acercarse a la producción de un conocimiento que hace una apuesta por lo subjetivo.

Un estudio en curso que pretende: aportar herramientas sintientes a los estudiantes participantes, que les posibiliten hacer un reconocimiento de sí y de lo que encierra su propio territorio corporal en materia de vivencias, emociones y ausencias; guiar el rastreo genealógico de la población participante hacia el descubrimiento desde las pedagogías de la memoria de sus acercamientos vivenciales alrededor del conflicto armado y las violencias que nos rodean como Nación.

Hacer uso de la investigación-creación, mediante el diseño de una metodología propia que diversifique el uso de las prácticas corporales y artísticas hacia la búsqueda del ser y del hacer conciencia de lo vivido en la población participante; valerse de lo geográfico como dispositivo exploratorio del territorio corporal de los participantes, sus experiencias y sentires que, asociados a la ruta metodológica de la propuesta, enriquezcan las herramientas de estudio y la narrativa de los hallazgos, y diseñar procesos que desde prácticas corporales, artísticas y de memoria se instauren como artefactos que posibiliten la resignificación de las vidas y el re-existir a partir de los hallazgos detectados por los participantes.

Un método llama a la puerta: Prácticas escolares corporales, artísticas y de memoria ancladas a la investigación-creación

Si existe un lugar en el que los procesos de memoria histórica deban cobrar lugar, ese es la escuela. Es por ello que esta investigación guarda la pretensión de gestar rutas propias para hacerles frente a las violencias y el conflicto desde la escuela, para hacer conciencia de ello y dar el giro histórico que nos lleve a reconocer lo vivido como Nación, a escudriñar sus huellas en nuestras vidas, en las de los nuestros y a dar un paso en la avanzada hacia la resignificación de las vidas y el re-existir.

Bajo este contexto surge la ruta metodológica de las geografías del ser, una serie de talleres que convocan al encuentro con nuestro propio territorio corpóreo, llamando al descubrimiento de sí mismos, para “desolvidar desde la memoria individual que atraviesa la historia de vida familiar, para luego colectivizarse, hasta llegar a la memoria histórica del país mismo” (Montoya-Rivera y Díaz, 2022).

Una travesía de orden cualitativo que sale al encuentro de pedagogías sintientes de la memoria que, desde la investigación-creación como método de indagación, gestan una apuesta fenomenológica y etnográfica a través de prácticas corporales y artísticas que buscan acercarse a estudiantes de una institución educativa distrital de Bogotá, llevándolos

a hacer conciencia genealógica de sus sentires y experiencias de vida, así como los modos en los que sus propias vidas se han conectado con la historia colectiva, con el conflicto y las violencias. Como bien lo sugiere Sandra Daza (2009), “la investigación-creación puede apostarle al conocimiento del ser a través de la exploración técnica artística, más aún a través de la práctica artística”.

La investigación-creación legitima así otros modos de acercarse al conocimiento, pero con la valía que le otorga la posibilidad de aproximarse a la exploración del ser, del sentir. Es por ello, que adquiere relevancia para los propósitos de este estudio, en tanto no solo valida un método de investigación fundamentado en la subjetividad (Archer, 1995), sino que hace posible abordar el descubrimiento de sí mismo, adentrarse en el ser, al generar conocimiento y teorizar sobre él.

Conversando con algunas categorías: Las geografías del ser, el deambular y el evocar

Investigar desde las geografías del ser ha de permitir reconocer un cuerpo-territorio colmado de símbolos, significados y sentidos, que encarna la historia colectiva en la propia vida, evocando el pasado que se ciñe al presente (Nora, 2008), haciendo del escolar un explorador geográfico de su propio sentir y vivir, que habrá de afinar la percepción de sí mismo, escudriñar en su pasado y el de los suyos, buscando allí las huellas de lo que lo constituye en el presente, en su propio actuar.

Las geografías del ser proveen, desde las pedagogías sensibles de la memoria, un camino para hacer conciencia de lo vivido desde sí y en las genealogías de los suyos, a través de una dimensión biográfica narrativa que permite explorar en los estudiantes y sus familias las huellas de lo vivido en los escenarios en los que sus vidas han deambulado. Un viaje afectivo a sus propios recuerdos que implica acercarse al ser desde la subjetividad (Landin, 2015).

La geografía nos acerca a la comprensión de los modos en que se ubican y laten las tierras del planeta que habitamos, así como las formas de interacción que surgen entre este espacio y aquellos que en él moramos. Nuestro cuerpo, entendido desde una dimensión sociológica y cultural, perceptiva y simbólica, se constituye también en un territorio que requiere, de modo subjetivo, ser descifrado y mapeado en función de las experiencias de vida y afectos que en él se encierran. Esta es la esencia de la geografía del ser que emerge como dispositivo de esta investigación, un cuerpo-territorio que es a la vez espacio que ocupa un espacio, permitiéndonos vivir experiencialmente el mundo, encarnando recuerdos: “al ser espacio, el cuerpo es un mapa, y al ser mapa, es memoria y sedimentación histórica” (Marchese, 2019).

Será menester, por tanto, del estudiante geógrafo vinculado a la investigación, inventariar sus tierras sintientes, examinándolas y mapeándolas a diferentes escalas, volcándose a la comprensión de los modos en que ese territorio corpóreo está marcado contextualmente por experiencias de vida y que, como tal, será materia de develamientos de lo que en su interior lo configura como un lugar o un espacio con características geográficas particulares (Mcdowell, 2000).

Como espacio geográfico humano, el cuerpo-territorio se vuelca sobre el relato de trayectorias de vida que se construyen en asocio con otros, esbozando los afectos y afectaciones que le son inherentes; como lo sugiere Cruz Hernández (2017), adentrarse en el “cuerpo-territorio es mirar a los cuerpos como territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política”; implica asirse a lo espacio-temporal como herramienta cartográfica que ha de validar nuestro lugar en el mundo. Un lugar comunitario constituido en espacio social que permite experimentar (Mora Gracia, 2021) para mapear significados y símbolos tallados en las corporalidades, entendidas como “el lenguaje estructural que traspasa en el cuerpo” (Lindon, 2009).

El deambular se hace presente a través de coordenadas. Si de algo se ocupa la geografía, además de caracterizar físicamente un espacio, es de permitirnos dibujar los tránsitos que se gestan entre un lugar y otro, a modo de trayectos. Así, en el cuerpo-territorio estos trayectos se asumen bajo una doble condición sintiente que se vale de la interseccionalidad

entre tiempo y espacio, a modo de coordenadas en las que emergen latitudes que proveen lugares y sentires que surgen de nuestro experimentar y longitudes que indican los tiempos en los que dichos eventos se han gestado, encarnando sensaciones y representaciones que contribuyen a la configuración de identidades materializadas en el mundo social (Muñiz, 2014).

Los lugares tienen memoria como bien lo sugiere Certeau (1999); se convierten en espacio de escenificación de la vida cotidiana que se hace símbolo y se calca en el cuerpo-territorio al habitarse devolviéndonos al interior, instaurándose en la memoria encarnada que nos permite categorizar lo experimentado a modo de fenómenos geográficos a través del recuerdo.

En este ir y venir entre el tiempo y el espacio que lo atraviesa todo en el cuerpo-territorio, surge el evocar lo ausente, con añoranza o con dolor, como un lugar del recuerdo, “entendiendo al cuerpo como la escala micro en la territorialidad” (Miutto, 2021), que evoca lo que ya no está y solo habita en el recuerdo. De este modo, se hace experiencia todo el acontecer sintiente que el cuerpo asume como ausente y de allí el develamiento de los símbolos y significados que traduce la geografía del ser, otorgándole sentido a ese “cuerpo escrito capaz de ser interpretado” (Bárcena y Mélich, 2000).

Hablar del desolvido, de la memoria, es aferrarse a lo simbólico y todo lo que desde allí pueda develarse para no perderse de la construcción de sentido. El desolvido será entonces hacer conciencia de lo vivido y lo actuado, posibilitando articular el pasado y el presente (Feierstein, 2012), porque finalmente la memoria se encarna en el cuerpo territorio a través de representaciones, imaginarios y relatos de un pasado (Ricoeur, 2000) que regresa una y otra vez a las tierras sintientes del presente; una memoria entendida como territorio de construcción de memorias (Raggio, 2017).

Transitar entre el desolvido y la ausencia en el cuerpo-territorio, obliga a pensarse en los modos en los que las interacciones con el afuera, ese universo social o familiar, afectan el espacio interior, permeando las

historias de vida. Universo que también tiene una historia de carácter colectivo que se ha gestado linealmente bajo coordenadas temporo-espaciales que invaden, de un modo u otro, los cuerpos-territorios transformándolos. La historia, en definitiva, no solo hace parte de las vivencias del mundo social, los hechos del acontecer histórico atraviesan para bien o para mal las historias de vida de los sujetos hechas cuerpo-territorio. La historia se encarna en la corporeidad.

Concluir lo no concluido

Es aún muy pronto para aventurarnos a establecer conclusiones definitivas como resultados de la presente investigación. Sin embargo, desde ya podemos aventurarnos a señalar que la ruta metodológica de las geografías del ser ha posibilitado el diseño de herramientas sintientes que permiten a la población participante avanzar en el reconocimiento de sí y de su propio cuerpo-territorio; las pedagogías de la memoria, en este giro afectivo desde las geografías del ser, han permitido evidenciar ciertos grados de conexión –unos más fuertes que otros– entre las historias de vida y genealogías de la población participante con el conflicto armado y sus múltiples violencias; la riqueza de la propuesta está, en definitiva, en el diseño metodológico que se va constituyendo en una investigación en sí, permitiendo diversificar y abordar a modo de laboratorio el uso de las prácticas corporales y artísticas que aunadas a lo geográfico caminan hacia la búsqueda del ser, vinculando desde ya variables que aportan saberes para el re-existir de los estudiantes participantes.

De tramas y urdimbres

Esta primera trama del libro, enunciada alrededor de las geografías del ser, se entrelaza con otras tramas y urdimbres del tejido colectivo del grupo Corporeidades, géneros y educación, que dialoga alrededor de los estudios de cuerpo e iniciativas en educación en vía al desarrollo

humano. Desde aquí emerge el encuentro desde los territorios corporales y las performatividades con la segunda urdimbre en la que se nos habla de las masculinidades hegemónicas en la escuela y el dominio corporal de las subjetividades, para luego continuar entretejiéndose con la segunda trama, en la que desde el género se mencionan desigualdades que se gestan alrededor de la orientación sexual en la escuela, extendiendo puentes en común ante un tema que convoca al estudio del cuerpo y las exclusiones sociales que obligan a gestar apuestas hacia el buen vivir. Un tejido que concluye con la tercera urdimbre que convoca un campo de interés educativo, el del emprendimiento y que nos conecta frente a los modos de indagación alrededor de otro tipo de prácticas escolares.

Referencias

- Bárcena, F., y Mélich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220059A>
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bordieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53(4), 594-628. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.005>
- Cruz Hernández, D. T. (2020). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *El solar*, 267-299.
- Cruz, Valter do Carmo. (2017). Geografía e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. En Valter Do Carmo Cruz, V. y Araujo, D. (Orgs.), (pp. 15-36). *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Letra Capital.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana de México.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.
- Feirstein, D. (2012). *Memorias y representaciones sobre la elaboración del genocidio*. Fondo de Cultura Económica.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la Tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura y representaciones sociales*, 15(29). <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/811>

- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva visión.
- Lefebvre, H. (1986). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Lindón, A. (2009). *La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento*. Campus Iztapalapa.
- López Fernández-Cao, M. (2016). Curar las heridas. La creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 11, 365-384. <https://doi.org/10.5209/ARTE.54139>
- Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (13), 9-41. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>
- Mcdowell, L. (2000). *Dentro y fuera de lugar: cuerpo y corporeidad*. Cátedra.
- Montoya-Rivera, I. y Díaz, A. (2021). *MemoriArte: Pedagogías sensibles, cuerpo y ancestralidad, una ruta hacia el re-existir*. IDEP.
- Montoya-Rivera, I. y Díaz, A. (2022). *MemoriArte: Una respuesta al llamado de la historia que funge de Antídoto*. IDEP.
- Mora Gracia, Y. (2021). *Mi cuerpo, mi territorio: un reconocimiento de la violencia durante el parto desde las voces de las mujeres*. Universidad Nacional de Colombia.
- Muñiz, E. (2014). *Prácticas corporales: performatividad y género*. La Cifra Editorial.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Urdimbre 2. Masculinidad(es) y escuela: alternativas del ser varón

HOOVALDO FLÓREZ VAHOS**

“Los seres humanos no nacen para siempre el día que sus madres los alumbran: la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez, a modelarse, a transformarse, a interrogarse (a veces sin respuesta)”.

Gabriel García Márquez
El coronel no tiene quien le escriba

A modo de introducción: Los varones también son género

El género ha sido una categoría analítica para el análisis teórico y metodológico en los estudios e investigaciones sobre las mujeres y los varones a partir de la década de los setenta en Colombia (Rodríguez e Ibarra, 2013). Cuando se habla del género o estudios de género pareciera que solo se hace referencia a las mujeres y no a los hombres; esta es una de las razones por las que cuando se habla de género las personas suelen asimilarlo a las mujeres. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, Colombia (2008), aclara que el género apunta al

** Docente en Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos por la Universidad Cooperativa de Colombia y Licenciado en Educación Básica por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Líder del proyecto “Género y educación sexual integral, Espejito... espejito”; orienta el grupo de masculinidades “Otras letras”, masculinidades reflexivas en Colegio OEA, Bogotá. Docente facilitador del centro de interés y semillero de investigación MIRÍADA (Género y sexualidades) del programa jornada completa en Colegio OEA. Integrante de REDEG, Red de Docentes por la Equidad de Género, Bogotá.

Hace parte de la RIMA, Red de Iniciativas de Trabajo en Masculinidades.

distinto significado social que tiene el hecho de ser mujer y hombre; es una definición culturalmente específica de la feminidad y la masculinidad que varía en el tiempo y en el espacio [...] las responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, temores, actividades y expectativas que la cultura asigna de forma diferenciada a hombres y mujeres, y que son adquiridos en el proceso de socialización; por eso de aquí se derivan necesidades y requerimientos distintos de hombres y mujeres para su desarrollo y realización personal. (p. 6)

El sexo no es lo mismo que el género, debido a que el primero apunta a lo biológico y el segundo a lo sociocultural.

Los primeros estudios sobre los varones y la masculinidad se hacen desde la antropología y dejan de lado las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, siendo las feministas y grupos de homosexuales en las décadas de los sesenta y setenta, quienes impulsan estos estudios dando cabida a la emancipación desde los estudios políticos y académicos, evidenciando el poder del patriarcado como sistema social de opresión sobre las mujeres y varones homosexuales.

Guttman (1997) menciona cuatro formas distintas de mencionar la masculinidad:

- **La identidad masculina:** relacionada con todo aquello que los hombres hacen y piensan.
- **La hombría:** la masculinidad es todo aquello que los hombres hacen y piensan para ser hombres.
- **La virilidad:** esencialmente algunos hombres son considerados “más hombres” que otros.
- **Los roles masculinos:** desde las relaciones con lo femenino en donde se determina que lo masculino es todo aquello que no son las mujeres.

Este autor plantea que la mayoría de los hombres perciben durante el transcurso de su vida la identidad masculina a partir de los contrastes y comparaciones que hacen con las identidades femeninas. Esto permite dejar en evidencia que los varones van estructurando su propia hombría y el contexto escolar es un fuerte escenario para su desempeño en el

entrecruce de culturas. Por otro lado, los estudiosos han determinado, desde la cultura, que la masculinidad es un sistema con una gran carga simbólica que determina lugares, comportamientos, actitudes y relaciones. Kimmel define la masculinidad como:

[...] un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo. La virilidad no es ni estática ni atemporal; es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura [...] significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas. Hemos llegado a conocer lo que significa ser un hombre en nuestra cultura al ubicar nuestras definiciones en oposición a un conjunto de otros, minorías raciales, minorías sexuales y, por sobre todo, las mujeres. (1997, p. 49)

En suma, al cruzar las categorías género y masculinidad se observa entonces que las similitudes son muy equilibradas, dependen de la cultura y del tiempo, por lo tanto, es cambiante; por otro lado, los estudios sobre los hombres son relativamente recientes y permiten comprender que no existe una sola masculinidad, sino diversidad de masculinidades, y estas se van configurando en el cuerpo en contraste y oposición con las feminidades. Es así como existen unas masculinidades hegemónicas conocidas también como patriarcales y otras en resistencia o alternativas.

Modos de ser hombre: masculinidades hegemónicas y alternativas

El modelo de masculinidad hegemónica es la posición dominante del hombre y la subordinación de la mujer; es aquel en el que los hombres sienten que su papel es ser el proveedor, cabeza de familia, señor de su casa, dueño de su mujer y de sus hijos e hijas, protector de su hogar y con una función reproductiva. La masculinidad hegemónica se configura a partir de una serie de estereotipos de género, que a modo de

representaciones sociales, son los “hombres de verdad” (como si fuera una masculinidad con marca registrada), y basadas en un profundo rechazo hacia cualquier elemento, espacio o representación que tenga significado socialmente como femenino.

La hegemonía es la cuestión de cómo grupos particulares de hombres encarnan posiciones de poder y bienestar, y cómo legitiman y reproducen las relaciones sociales que generan su dominación (Ramírez, 2006). La masculinidad hegemónica está enmarcada en la heterosexualidad y afirmada en una constante evaluación y pruebas que le ratifiquen la hombría; el hombre debe demostrar constantemente que no es una mujer y que no es un homosexual. Tiende el varón a demostrar continuamente su valentía, agresividad y don de conquistador, así como su virilidad siendo exitoso en su trabajo, promiscuo, fértil y potente en el ámbito de la sexualidad.

La masculinidad en general opera de forma distintiva en los diversos grupos: socioeconómicos, por edades, comunidades de blancos, afrodescendientes, mestizos, heterosexuales, bisexuales, homosexuales, ricos, pobres, niños, jóvenes o adultos. A pesar de que las masculinidades operan de forma diferente, su configuración se edifica en muchas situaciones desde las mismas bases que la hegemónica; por ejemplo, en muchas ocasiones las configuraciones de las masculinidades subordinadas –aquellas en donde se encuentra la homosexualidad y la relación con lo femenino– se dan a partir de los elementos de la hegemónica, como la dureza y la fuerza, que se da en el caso de algunas masculinidades de la comunidad LGBTIQ+. Así es como las masculinidades conviven y dialogan unas con otras con representaciones asimétricas; la hegemónica y las masculinidades alternativas –o no hegemónicas– no se contraponen, sino que cada una va respondiendo a las características o necesidades de su contexto.

Las masculinidades alternativas, respecto a la hegemónica, van configurando un cambio en común hacia el apoyo a las feminidades. Los hombres contemporáneos apoyan el empoderamiento de las amigas, las familiares, las parejas, para que sean mujeres autónomas, estudien y se desarrollen profesionalmente; los hombres manifiestan regularmente ser aliados para ellas, en orden a la igualdad de

género desde sus trabajos y contextos habitados. En este sentido, las masculinidades alternativas asumen sus tareas del hogar, ya no les temen a los colores ni a expresar libremente sus sentimientos, disfrutan de las paternidades, son varones igualitarios que quieren mejorar sus relaciones con los amigos, sus relaciones sexuales y sentimentales, construyendo una cultura pacífica basada en la igualdad y la diversidad.

La masculinidad en la escuela

En la infancia, las relaciones familiares y de la escuela que se establecen sirven para configurar la propia autoimagen. Siguiendo algunas teorías como la de Berger y Luckmann (1976), que muestra la construcción subjetiva de la realidad desde el proceso de internalización de los roles y representaciones sociales, podemos decir que los estudiantes construyen su “yo” partiendo de dicha internalización de los imaginarios. “Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseamos que existiera” (García Canclini, 2007, p.). Desde temprana edad se está indicando en todo momento el deber ser de lo masculino, se absorbe desde las representaciones externas, los medios de comunicación y el comportamiento de los compañeros de clase y familiares. Cuando Canclini manifiesta que “los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos”, el “observamos” se convierte en una imagen que solo puede ser percibida por el ojo, por lo tanto, es una imagen que existe y debe hacer una articulación cerebral con lo que deseamos (activación del hemisferio derecho), es una reacción emotiva. El imaginario está compuesto por las imágenes que parten de una realidad, pero se combina con los sentimientos del ser humano, cobran sentido para un grupo o comunidad frente a un determinado fenómeno o evento.

Así las cosas, y con un acercamiento concreto, a partir de unas entrevistas realizadas a estudiantes de grado quinto de primaria con edades entre diez y doce años del Colegio OEA, en la ciudad de Bogotá,

buscando cómo se van configurando en los estudiantes varones su masculinidad en los espacios escolares y relaciones familiares, se recoge información de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Es en los grupos de amigos donde se trasmite al sujeto las características masculinas del contexto escolar. Así es como se aprende a ser competitivo, violento o agresivo e insensible. Se evidencia que los niños piensan “que las niñas no deben jugar con nosotros porque somos más bruscos y ellas más delicadas” o “los hombres son un poquito más fuertes” porque “hay juegos donde los hombres son más rápidos y no le tienen miedo a nada”, y de ahí que “jugar con muñecas es para mujeres... me aburre porque es un juego muy femenino” (A. 12 años). Esta transmisión de la masculinidad se ve con más claridad al decir que “los hombres juegan con juegos como matar zombis; estos juegos son violentos y a las niñas no les gusta”. Por eso los niños pareciera que deben ser insensibles, “como cuando uno piensa en ser fuerte y le pegan a uno, a uno le duele, pero uno se aguanta para que no le digan que es niña” (N. 10 años). Se puede evidenciar, por tanto, que estos niños se identifican con ser paternalistas en cuanto que muestran ser superiores en fuerza y son protectores con las mujeres: por ejemplo, no se espera que una mujer los suba a sus espaldas porque la pueden lastimar.

También se constatan las influencias del contexto escolar condicionadas por las representaciones sociales de la cultura; así por ejemplo se dice que “los hombres tienen corto el cabello. Los que tienen cabello largo parecen una mujer” (JS. 11 años). Y otro de los niños expresa que “cada persona debe decidir el color con qué vestirse... yo por ejemplo si veo un niño con camiseta rosada me acerco y no lo discrimino” (N. 10 años), con lo cual se deduce que los colores para vestirse ya no están tan prefijados en los roles de género de los varones dado que pueden usar cualquier color; están enmarcados en identificarse, por ejemplo, con los *yuppies* (exitosos y de apariencia moderna), de manera que usan vestiduras con cortes y colores alejándose de lo tradicional y desfigurando una tendencia hegemónica sobre la manera en que deben vestir los varones.

Se puede observar que a esta edad, diez a doce años, los niños comienzan a abrirse a las masculinidades alternativas; al menos en lo que se refiere a dejar comportamientos que antes eran exclusivos de las niñas o de los niños. Se observa, por la edad evolutiva que tienen, que en el proceso de identidad sexual que están por vivir, no experimentan la llamada “crisis de identidad” (Erickson, 1968), puesto que mantienen los imaginarios sociales respecto a las parejas del mismo sexo. Manifiestan que “si a un niño le gusta otro niño, es diferente, porque dos hombres no se hicieron para estar juntos” (JS. 11 años); también que “a veces uno quiere usar ropa rosada o jugar con los muñecos a la casita, pero los papás no dejan” (N. 10 años); y que “los niños piensan en las mujeres y les deben gustar las mujeres” (E. 11 años). Junto con lo dicho, ya consideran que los colores son indistintos del género o ciertas actividades deportivas o lúdicas que pueden realizarse tanto por hombres como por mujeres.

Para concluir este apartado es notable que el cuerpo es educado y domesticado desde la casa; a las mujeres se les enseña a enfocarse en su apariencia física y a ser madres, y a los hombres a ser cabeza de hogar. Dorothy Dinnerstein (1976) y Nancy Chodorow (1978) argumentan en su momento que la masculinidad, tal como la reconocemos, es el resultado de un sistema familiar en el que las mujeres son madres y los hombres proveedores. Entonces el cuerpo de los unos y los otros es docilizado, forzado a construir roles y estereotipos que van en contravía del ser, de su libertad y autonomía. Los hombres deben prepararse para hacer trabajos pesados y deben pensarse como responsables del hogar, como generadores económicos. Al hombre se le educa con rudeza y en muchos hogares aún se “privilegia” la realización de ciertos oficios propios de la mujer por encima del hombre. Sin embargo, hoy se hace cada vez más evidente el trabajo compartido en los oficios del hogar, produciéndose así una incipiente despresurización de la masculinidad hegemónica.

De los espacios masculinos

Acudiré a Lefebvre (2013, p. 15), para atender la idea de los espacios masculinos en el contexto escolar. Este autor propone una triada conceptual: las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación. A cada una le corresponde un tipo de espacio: el percibido, el concebido y el vivido; en ellos se tejen las relaciones humanas mediante las experiencias vividas a través del cuerpo. Es en los espacios vividos donde la imaginación y lo simbólico juegan un papel importante dentro de la existencia material, los cuerpos mediados por los objetos, los símbolos, los signos y la experiencia que se cruzan y se vive la posibilidad de otras realidades.

Si la escuela es un espacio de construcción social de género, entonces, se puede decir que la masculinidad también es una construcción social. Se produce desde la discursividad del cuerpo y las relaciones de poder, y está compuesta de significados que esbozan en la cotidianidad situaciones de subordinación, marginación, exclusión o discriminación cuando los cuerpos no se ajustan a los modelos hegemónicos dándole un carácter de una masculinidad violenta. De esta manera, al transitar los estudiantes por el patio del recreo, los cuerpos actúan en espacios vividos, representando la creación de relaciones con el otro, pero que a la vez se permite la producción y reproducción de las masculinidades.

Los lugares del colegio son espacios donde la masculinidad actúa para legitimarse o negarse; los baños, por ejemplo, son un espacio exclusivo según el género con el que el cuerpo se identifique. En el caso del baño para hombres no es permitido el ingreso a las mujeres estudiantes, pero sí son habitados por otras mujeres, aquellas que hacen la limpieza o profesoras que necesitan el espejo. En el espacio de los orinales no es permitido que un varón observe el pene de otro varón mientras está orinando; esto es considerado como un acto homosexual –una masculinidad subordinada– y causa desprecio desde la masculinidad hegemónica por ser un acto de poca valía. Lo que podemos decir desde Grossberg (2003) es que “los ‘modos de pertenencia’ constitutivos de la agencia definen entonces una distribución de actos” (p. 173), de tal manera que los cuerpos encajen desde las subjetividades en los espacios imponiendo una organización y estatus en el contexto escolar.

Otros espacios de masculinidad y segregación son las formaciones en los actos culturales o izadas de bandera, donde los varones y las mujeres deben hacer filas por separado; los cuerpos son docilizados –pararse de forma recta, no hablar y quedarse quietos–, el poder ejercido en los cuerpos, una materialización de la heteronormatividad por medio de la repetición de las acciones y visibilización de actos heterosexuales. Las manifestaciones de afecto por parte de parejas homosexuales no están permitidas en los espacios escolares públicos –abrazarse, besarse o tomarse de la mano.

Relevancia del trabajo con masculinidades en contextos escolares

Partiendo de la afirmación de Salas y Campos (2001), “la masculinidad es una construcción social y los hombres no nacen, sino que se hacen, variando sus manifestaciones concretas según los cánones de la cultura y el momento” (p. 9); las sociedades y en concreto el contexto escolar fomentan algunos comportamientos que son aceptados o rechazados, y transmiten algunas directrices sobre lo que significa ser un hombre. Se ha configurado con el tiempo un modelo masculino en los cuerpos a partir de los atributos propios de la sociedad patriarcal y heteronormativa.

El trabajo con hombres es importante por cuanto se busca el cambio personal, emocional y social para alcanzar unas relaciones establecidas desde la igualdad de género y la equidad, en las condiciones necesarias para el desarrollo de hombres y mujeres. Así la equidad entre los géneros podría garantizar la inclusión de la perspectiva de género en los currículos escolares. Es importante en el diseño del currículo escolar que se presente una propuesta destinada al sector más sensible y condicionante de la educación: los maestros y las maestras de educación primaria son las personas que están directamente relacionadas con modelar el comportamiento de los estudiantes; esto es porque “somos lo que en la infancia hemos recibido”, y esto involucra a los núcleos familiares y al contexto de la educación básica.

Igualmente, la transmisión y promoción de los estereotipos de género femenino y masculino en el escenario escolar también deben ser superadas. Nos referimos, por ejemplo, a aquellos imaginarios hegemónicos como el de los colores; eso de que si es azul es para niño o rosa para niña, o por los juegos en donde las niñas deben jugar con las muñecas y los niños con el carrito. Es importante tener claro que los roles de género son construcciones culturales desde los roles sociales que una sociedad le atribuye a los cuerpos de los hombres y las mujeres de forma caracterizada en un cierto momento histórico. Estos roles cambian con el pasar del tiempo y por eso en la actualidad no está mal visto un “amo de casa”, aquel padre que asume sus labores domésticas como cambiar pañales o compartir tiempo con sus hijos o hijas. Tampoco es extraño ver a las mujeres desde sus oficinas desempeñando altos cargos ejecutivos, o practicando deportes “rudos” que antes eran exclusivos de los hombres, así como tomando decisiones en lo concerniente a la política social.

Desde la posición cultural de la mujer en la sociedad se reconoce que ha ganado reconocimiento en lo político, social y cultural, pero aún existen varones que no quieren que sus esposas salgan de la casa a trabajar porque no es necesario, con el ingreso de él es suficiente. Promover nuevas alternativas de masculinidades es muy importante debido a que desde la escuela es donde se puede cambiar la configuración anterior. Desde la perspectiva de género, lo que debe caracterizar las relaciones entre hombre y mujer es su libre elección de roles profesionales y emocionales, y de mutua responsabilidad en el hogar y fuera de él.

Un lastre que pesa en nuestras sociedades, propio del modelo hegemónico, es la violencia intradoméstica, situaciones narradas por los estudiantes en el cotidiano con tintes machistas. Si los estudiantes desde la educación básica aprendieran a ser sensibles y a erradicar toda expresión agresiva y violenta, dado que no se es más hombre por ser violento, se podría contribuir a prefigurar modelos de familias no violentos. Por consiguiente, existiría también mayor equidad y responsabilidad en las labores del hogar, de la crianza de los y las hijas, y, por tanto, de paternidades responsables.

Para los niños de quinto y sexto grado, en la actualidad, es lógico que los varones pueden ser sensibles y expresar sus sentimientos sin perder su masculinidad. Esto se refleja cuando mencionan que en el deporte existen personajes exitosos que muestran su sensibilidad siendo hombres. Tal es el caso mencionado por diferentes estudiantes, sobre “el futbolista colombiano James Rodríguez cuando lloró frente a las cámaras en transmisión televisiva de todo el mundo cuando Colombia perdió ante Brasil”; el llorar está bien para los hombres porque permite expresar los sentimientos de tristeza o alegría.

Se finaliza este escrito con la expresión popular “no hay peor sordo que aquel que no quiere oír”, permitiendo sensibilizar a las sociedades y en contextos que no dan importancia al estudio de la masculinidad o consideran que es un tema intrascendente. Scharagrodsky y Narodowski definen la escuela como vía y espacio donde “los niños construyen y reconstruyen patrones de masculinidades que llevan consigo cuando ingresan en la escuela, pero en el entramado escolar se actualizan y reactualizan, se negocian y se resisten continuamente” (2005, p. 65). Lo cierto es que se evidencia que desde los estudios del género las masculinidades se están reproduciendo y reinventando en la escuela, casi sin darnos cuenta; son otras alternativas para sentirse hombres. Urge hacerse cargo de estos cambios latentes para dar respuesta a los diferentes estereotipos de varones que se encuentran en el medio estudiantil o colegial, configurando los nuevos hombres de la cultura colombiana.

De tramas y urdimbres

Siguiendo a Connell (2003, p. 61), “Los estudios realizados en las escuelas muestran patrones de hegemonía claros [...] la masculinidad exaltada por las competencias deportivas es hegemónica, significa que la destreza deportiva es una prueba de masculinidad, incluso para los niños que odian el deporte”; por tal razón aquellos cuerpos que rechazan el patrón hegemónico deben negociar o encontrar una salida, así como lo manifiesta Montoya en nuestra primera trama, concibiendo el cuerpo como territorio que transforma al relato de las experiencias vividas, a

los fragmentos y trayectorias de vida que se construyen en relación al otro y al contexto, es una construcción del ser comunitariamente, configurando los afectos y las afectaciones que le son inherentes. Por consiguiente, es necesario que en los espacios escolares las actividades deportivas sean de origen mixto, permitiendo tanto a varones como mujeres una participación igualitaria; esto no quiere decir que se obligue a los cuerpos a participar, pero sí al respeto de los gustos de los cuerpos por el deporte.

Estos hallazgos que se develan desde la línea de investigación “Género, discursividad y extradiscursividad de las masculinidades” hacen un aporte a los estudios de género en nuestra región, reconociendo los cambios y la diversidad de las masculinidades en la cultura colombiana, diversidad que es importante asimilar por todos los cuerpos y que tiene mayor visibilidad en la actualidad. Se busca con estos estudios dar las herramientas necesarias a docentes para deliberar sobre sus prácticas en el contexto escolar y mostrar otras realidades para futuras investigaciones y proyectos que se articulan en el campo de la educación. Se trata de reflexionar desde los espacios escolares y cómo se está reforzando lo social desde la genitalidad, situación que no tiene correspondencia alguna. Quiero finalizar este apartado apuntando que no es suficiente con crear grupos mixtos en los espacios escolares mientras no exista una contundente integración de igualdad entre la discursividad y la práctica –compromiso con la igualdad de género–, de lo contrario se continuará desdibujando a unos cuerpos y validando a otros.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. University of California Press.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dinnerstein, D. (1976). *La sirena y el minotauro: arreglos sexuales y malestar humano*. Harper Perennial.
- Erikson E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] Colombia. (2008). *Estrategia de género 2007-2008*. http://www.pnud.org.co/img_upload/196a010e5069f0db02ea92181c5b8aec/Estrategia%20de%20genero%20PNUD%20Colombia.pdf
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En Stuart Hall, S. y Du Gay, P. (Coords.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Amorrortu.
- Gutmann, M. (1997). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad (P. Prieto, Trad). *Annual Review of Anthropology*, 26. http://www.berdingune.euskadi.net/contenidos/informacion/material/eu_gizonduz/adjuntos/Traficando%20con%20Hombres_%20La%20Antropolog%C3%ADa%20de%20la%20Masculinidad.Matthew%20C.%20Gutmann.pdf

- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp 49-62). Isis Internacional, FLACSO: Ediciones de las Mujeres.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Ramírez, J. (2006). ¿Y eso de la masculinidad? apuntes para una discusión. En Careaga, Gloria y Cruz, S. (Eds.). *Debates sobre masculinidades, poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (p. 31-55). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. y Ibarra, M. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y Economía*, (24), 15-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572013000100002&lng=en&tlng=es.
- Salas, J. y Campos, A. (2001, del 21 al 23 de noviembre). Masculinidades en el nuevo milenio [ponencia]. I Encuentro Centroamericano acerca de las Masculinidades, Costa Rica.
- Scharagrodsky, P. y Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49), pp. 61-80.

Trama 2: Reflexiones en torno al acceso a la educación en hogares conformados por parejas del mismo sexo

MARTHA LILIANA MADRIGAL COGOLLO***

A modo de introducción

El presente documento muestra una aproximación a las desigualdades que se presentan en la educación como “bien social”, concepto abordado desde Walzer (2001). En Hogares conformados por parejas del mismo sexo (HCPPMS), se toma como referente para realizar la reflexión las estadísticas presentadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2022).

*** Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magíster en Docencia de la Química, UPN. Docente investigadora Secretaría de Educación de Bogotá. Línea investigativa de actuación Género, discursividad y extracursividad de las masculinidades. malimaco1966@yahoo.es

Los datos presentados mencionan algunas particularidades de HCPPMS en la información de los gráficos se tiene en cuenta el enfoque “diferencial”⁴ y el “interseccional”⁵, categorías mencionadas por DANE (2022). Las definiciones anteriores surgen a partir del artículo 13 de la Ley 1448 de 2011⁶ y las sentencia T-141-15⁷. Al llegar a este punto se encuentra que las dos definiciones tienen elementos en común, dar a conocer los boquetes que hay en grupos poblacionales que son minoría, pero que no por esto deben estar excluidos de las políticas públicas que se implementan en el ámbito de la educación.

Al mencionar este grupo poblacional, es necesario añadir que DANE (2022) define el enfoque de género como un fin para conocer las particularidades y las vivencias originadas a partir de la construcción social en torno al sexo, de tal manera que se determinen las desigualdades generadas.

Hasta aquí se han mencionado conceptos, sus respectivas definiciones y los autores que se abordarán, pero, a partir de este momento se trenza la relación entre estos y las estadísticas obtenidas a partir del censo del 2018 realizado en Colombia. Al llegar a este punto, se considera necesario partir de la siguiente pregunta: ¿Qué muestran las estadísticas en cuanto a la alfabetización en relación con la homogamia en las parejas del mismo sexo? Para dar respuesta, se toma como punto de partida la gráfica 1., en la que se presenta la cantidad de hogares según su conformación por sexo biológico. En ella se muestra que 48 483 hogares están conformados por parejas del mismo sexo (HCPPMS), un número pequeño en comparación con el total de los hogares colombianos encuestados.

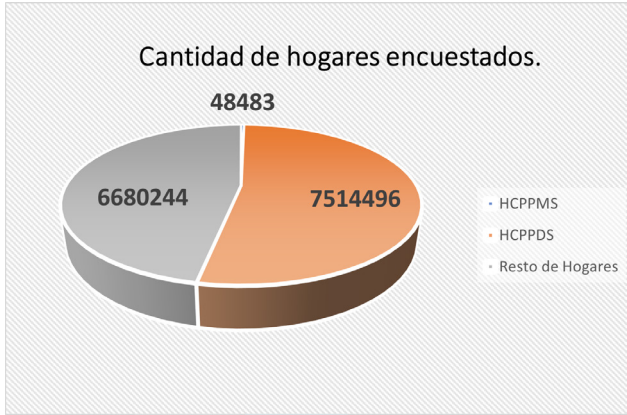
4 DANE (2022) afirma que es un aspecto en el que se mencionan particularidades sobre colectividades poblacionales.

5 DANE (2022) indica que este enfoque consiste en comprender dos o más particularidades de los individuos.

6 Ley que menciona las medidas de compensación y otras disposiciones para las víctimas del conflicto armado.

7 En la que se menciona el derecho que tienen los sujetos a no ser discriminados por su orientación sexual diversa.

Ubicando las interpretaciones y reflexiones



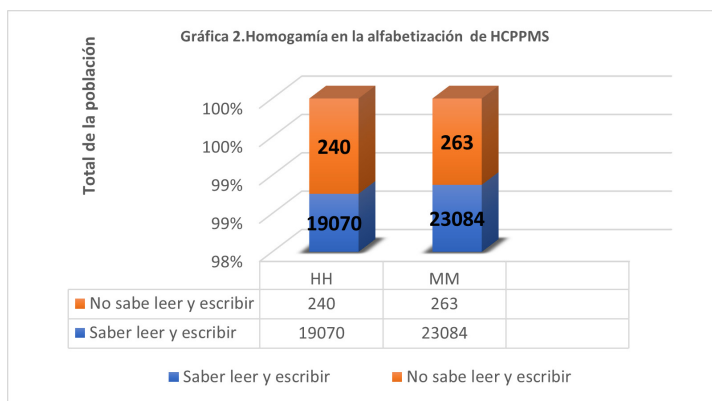
Gráfica 1. Fuente de elaboración propia con datos obtenidos de **09-sociedad parejas del mismo sexo Colombia.pdf (dane.gov.co)** página 18.

Para este caso, se clasificaron las parejas según el sexo biológico, dejando de lado las identidades y expresiones sexuales diversas, lo que puede constituirse como una arbitrariedad y hasta una forma de violencia, en la que se desconoce la existencia cultural de otras formas de ser. Se encuentra que el DANE (2022) recomienda incluir otras categorías que permitan ampliar la producción estadística del país, sin embargo, si no se avanza en este aspecto, se vuelve flemática la generación de políticas educativas que atiendan las necesidades de estos grupos minoritarios.

De estas singularidades, propias de grupos poblacionales que se encuentran en porcentajes pequeños en comparación con otros, surge la pregunta: ¿Qué es la igualdad? Este concepto desde la cotidianidad se encuentra al alcance de todos; por tanto, se cree estar “tratando a todos por igual” en el aula de clase, sin embargo, la categoría “igualdad” puede tornarse confusa si no se recurre a teorías, conceptos, cuestionamientos, reflexiones y perspectivas desde diferentes autores.

¿Qué plantean los Proyectos Educativos Institucionales en cuanto a los HCPPMS para que no se vulneren sus derechos? ¿Cómo se están preparando las instituciones educativas para acoger los estudiantes de los HCPPMS?

Según la gráfica 1 son 48 483 hogares que tienen como característica ser HCPPMS; para profundizar y realizar un respectivo análisis, se encuentra que revisar la estadística relacionada con la homogamia⁸ en la alfabetización de las parejas en Colombia permite entretejer, las estadísticas, el término igualdad y la alfabetización de un grupo poblacional. En la gráfica 2 se encuentra que 240 parejas conformadas por hombres (HH) y 263 de las parejas conformadas por mujeres (MM) que no saben leer y escribir.



Gráfica 2. Fuente de elaboración propia con datos obtenidos de Tablas y anexos - Caracterización demográfica y socioeconómica de los hogares conformados por parejas del mismo sexo.xlsx - Google Drive anexo 10.

8 El termino homogamia se refiere a que las parejas tienen características muy similares en cuanto al estrato, nivel de estudio y otras condiciones.

Se encuentra que las parejas del mismo sexo que no están alfabetizadas corresponden a un total de 503; Sen (1995) plantea que la igualdad debe tener en cuenta la universalidad de la diversidad humana y desde Walzer (2001) se afirma que la educación debe estar concebida de tal manera que tenga en cuenta las habilidades y los intereses individuales. Bajo esta perspectiva, los hogares constituidos por parejas del mismo sexo tiene particularidades que dependen de las identidades de género y que pueden estar sometidas a discriminación no solo por la sociedad, sino por instituciones públicas o privadas, entre ellas los colegios estatales.

Las parejas del mismo sexo se pueden ver limitadas para acceder a los procesos de alfabetización que, por lo general, son ofrecidas por los colegios y que dependen de las características sociodemográficas, habilidades, intereses y capacidad de relación con el otro. Como sostiene Bobbio (1993), la igualdad es una relación con el otro, por tanto, se puede afirmar que el Estado no ha generado políticas que permitan la igualdad en HCPPMS. Quizás, si basamos el análisis únicamente desde los números, se puede afirmar que son apenas 503 hogares que no están alfabetizados, pero la pregunta que surge al respecto es: ¿Cuáles son las condiciones de esas 503 familias que se presentan en estas estadísticas? ¿Por qué fueron invisibilizadas⁹ por instituciones como el DANE antes del 2018? Estas preguntas surgen como cuestionamientos a las entidades del Estado, sin embargo, no se tendrán en cuenta como parte del análisis que aquí se quiere realizar.

Leer y escribir resultan ser “un bien social”. Walzer (2021) sostiene que en las escuelas se fortalece el pensamiento crítico y emerge la crítica social; claro, hay otros lugares, sin embargo, el camino se hace más fácil si los HCPPMS pueden acceder a una justicia distributiva. Bolívar (2005) expresa que el acervo debe favorecer a los desfavorecidos

9 Solo en el censo del 2018 se hizo la medición estadística de cuántos colombianos hacen parte de la población LGBT.

10 La sentencia T-141-15 de la Corte Constitucional muestra la discriminación a la que son sometidas personas alfabetizadas de identidades de género que no han sido normalizadas por parte de algunas instituciones de educación superior; así, ¿cuál puede ser la suerte de aquellos que no saben leer y escribir? ¿será que otros pueden ignorar sus derechos y sus formas de exigirlos?

para acceder a la alfabetización, en este caso, ya en la edad adulta. No obstante, se les debe suministrar este bien para que puedan lidiar con la discriminación de diferentes sectores.

La justicia distributiva tardará en llegar; depende de voluntades políticas, de la crítica social y la presión que puedan ejercer los diferentes grupos poblacionales. Hasta entonces, estos hogares quedarán inmersos en el “beneficio” que puede brindarles la meritocracia. Ahora bien, es oportuno plantear la siguiente pregunta: ¿Qué tan justo es el sistema educativo en términos de meritocracia con estos hogares? Dubet (2011) menciona que, desde el principio meritocrático, todos los individuos se encuentran en las mismas condiciones, pero por diversas razones de tipo político, social, económico y discriminatorio, algunas parejas del mismo sexo no se encuentran en las mismas condiciones en comparación con la otra porción de la población. Es sabido, por ejemplo, que en las instituciones educativas, el docente junto con sus colegas plantea criterios de evaluación que le permitirán ser “justos” en la asignación de una nota (meritocracia), probablemente desconociendo las individualidades. Así las cosas, algunas parejas del mismo sexo tienen pocas posibilidades de alfabetización, de acceso a la educación superior y a puestos de trabajo mejores remunerados¹⁰ en un sistema que da mayor importancia a la meritocracia y donde prevalecen los juicios de valor. Llegar a conformar un hogar sin haber aprendido a leer y escribir puede ser motivo de señalamiento, más aún cuando se hace parte de una identidad de género no heteronormada.

Entonces, ¿cómo compensar estos aspectos negativos que genera la meritocracia? Según la gráfica 2, 503 HCPPMS son analfabetas. ¿Qué relación se puede establecer entre este dato estadístico y los indicadores sobre equidad de los sistemas educativos europeos?¹¹ De allí se tomó el primer indicador correspondiente a las “desigualdades del proceso en educación”, ya que el segundo se refiere a la calidad de la educación recibida y no se puede medir la calidad de un bien que no se ha recibido y, por otro lado, en las estadísticas del DANE no hay un indicador que mida este criterio en la educación que reciben o recibieron las personas que hacen parte de los HCPPMS; en cuanto al primer indicador

11 Para conocer la totalidad de los indicadores dirigirse a Equidad educativa y teorías de la justicia (uam.es)

“cantidad de educación recibida”, la educación necesaria para aprender a leer y escribir fue nula para 503 HCPPMS; Bolívar (2005) menciona que estos indicadores se agruparon en tres grupos para tomarlos como punto de partida para dialogar en torno a la equidad. Aquí se abordará el correspondiente al de “desigualdades entre grupos” porque permite referirnos a un grupo poblacional, el de HCPPMS, y así encaminarnos hacia el principio de “igualdad de oportunidades”. Roemer (como se citó en Bolívar, 2005) plantea que las personas deben reflejar únicamente su esmero y dedicación, y no las condiciones de su contexto; sin embargo, es evidente que las personas que no hacen parte del sistema educativo o no se encuentran alfabetizadas son imperceptibles para las entidades públicas, privadas y, por tanto, no tienen acceso a los “bienes sociales”, que menciona Walzer.

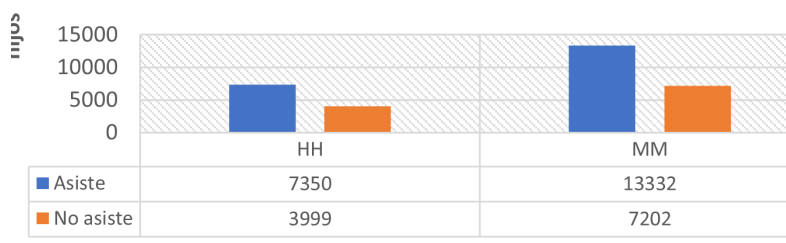
Por tanto, se deben dirigir políticas educativas que permitan ampliar la visión que hay de estas familias; solo conocemos un número, 503, pero alrededor de este surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las razones por las que son analfabetas? ¿Acaso tiene que ver con el esfuerzo o la circunstancia del individuo? Cualquiera que sea la respuesta es necesario indagar si este analfabetismo radica en el “esfuerzo o en la circunstancia” para ir en consonancia con Roemer (como se citó en Bolívar, 2005); si se opta por la segunda opción, me arriesgo afirmar que en Colombia se tiene un sistema educativo que no dirige esfuerzos a implementar políticas que promuevan la “igualdad de oportunidades”.

A propósito de lo anterior, si los individuos que conforman los HCPPMS no saben leer ni escribir, qué puede ocurrir con sus hijos en cuanto a este respecto. ¿Cuál es el trato de igualdad, en términos de Bobbio (1993), que se puede dar en la escuela a los hijos de HCPPMS? En la gráfica 3, se encuentra que 11 201 hijos de HCPPMS no asisten a una institución educativa. Therborn (2015) sostiene que “la desigualdad significa exclusión”; se excluye a cierto grupo de personas por su condición sexual, por su edad, por sus características socioeconómicas, por su forma de pensar, entonces, ¿cuáles son las propuestas que se deben hacer para que lleguen los hijos de los HCPPMS a las instituciones educativas? Sugiero, en un primer momento, analizar los documentos que forjan el andar de las escuelas, caracterizar la población y cuestionar la normalidad. Surgen, de ese modo, las siguientes preguntas: ¿Cuáles

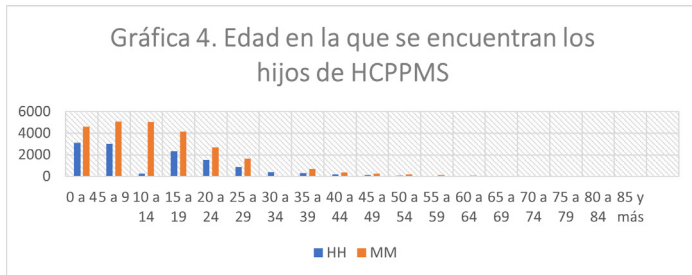
son las evidencias que permiten ofrecer una educación sin exclusión?
 ¿Cuáles son los espacios de diálogo que se deben fomentar entre las familias para que acciones de discriminación no lleven a la exclusión?

Por otro lado, es importante conocer en que edades se encuentran los hijos e hijastros de los HCPPMS estos datos se encuentran en la gráfica 4. En la que 11201 personas se encuentran por fuera del sistema educativo, Therborn (2015) refiere que *“la desigualdad significa exclusión”* las instituciones educativas debe proponer y generar espacios de diálogo entre pares, y realizar autorreflexiones, propongo las siguientes preguntas: ¿Cuál es la evidencia que permite afirmar que la escuela fomenta espacios de inclusión? ¿Cuáles son las estrategias que se implementan ante casos de desigualdad? ¿Cuáles son los referentes teóricos a partir de los cuales se realizan este análisis?

Gráfica 3. Asistencia escolar de los hijos e hijastros de los HCPPMS



Gráfica 3. Fuente elaboración propia con datos tomados de Tablas y anexos - Caracterización demográfica y socioeconómica de los hogares conformados por parejas del mismo sexo.xlsx - Google Drive anexo 9



Gráfica 4. Fuente elaboración propia con datos tomados de Tablas y anexos - Caracterización demográfica y socioeconómica de los hogares conformados por parejas del mismo sexo.xlsx - Google Drive anexo 11

A modo de conclusión

Lo anterior conduce a afirmar que hay retos en el ámbito educativo para atender a las personas que hacen parte de los HCPPMS, aunque es un avance que en el último censo se haya incluido la población LGBTIQ+ en Colombia. Es importante conocer estas estadísticas y generar espacios de diálogo en torno a estos temas en los sindicatos como FECODE (Federación Colombiana de Educadores), para proponer políticas que se den a conocer al gobierno y así empezar a visibilizar a este grupo poblacional.

El diálogo en la escuela no debe partir únicamente de la experiencia que se da en el ámbito privado de los docentes; se debe dar bastante fuerza a la lectura de investigaciones, libros, documentos, además, de cuestionar la “normalidad” de la escuela que en algunas ocasiones es hostil con aquellos que son diferentes.

La normalidad invisibiliza los HCPPMS, sin tener en cuenta que las vivencias de estas familias pueden dar a conocer alternativas a las masculinidades hegemónicas, que pueden ser socializadas en la escuela para mostrar que aquel que es diferente tiene mucho que aportar a la sociedad; así mismo, estos hogares constituyen una realidad social que debe llevar a los docentes a ser reflexivos desde el ámbito pedagógico, de tal manera que se piensen en las ideologías y tensiones que surgen en la relación con el otro. Entonces, la urdimbre se tensa en el telar antes que la trama; así, se debe reflexionar desde un contexto histórico y desde los datos estadísticos, las estrategias pedagógicas, que luego llevarán a la transformación de la realidad hacia un lugar menos adverso.

Referencias

- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 42-69. <http://hdl.handle.net/10486/660775>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022, 8 de marzo). *Enfoque de género*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/enfoque-de-genero>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022, 2 de junio). Enfoque diferencial y enfoque interseccional. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Estudios Poscensales de jóvenes investigadores Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Caracterización demográfica y socioeconómica de los hogares de parejas del mismo sexo en Colombia*. https://www.dane.gov.co/files/censo2018/estudios-poscensales/09-sociedad_parejas_del_mismo sexoColombia.pdf
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.
- Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. Diario Oficial No. 48.096. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ basedoc/ley_1448_2011.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html)
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sentencia T-141-15. (2015, 27 de marzo). Corte Constitucional (Victoria Calle, M.P). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-141-15.htm>

Urdimbre 3: Rasgos y perspectivas del docente de emprendimiento en la educación media técnica y media académica en colegios públicos de Bogotá

ANGÉLICA RICO ALONSO***

Introducción al emprendimiento en la educación media

Todas las opciones que favorecen la implementación del emprendimiento en la educación poseen un punto en común: el docente es quien impulsa diversas iniciativas en la urdimbre educativa; una de ellas es la cátedra de emprendimiento, definida por la Ley 1014 de 2006, en su artículo 13, como “área específica de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios”. Se distingue por su obligatoriedad desde preescolar hasta grado undécimo. Sin embargo, su implementación en los colegios aún no es generalizada, dada la premura de contar con talento humano capacitado, integrar el tema al interior del currículo y vincularlo más allá de la articulación.

*** PhD. en Educación USTA. Magíster en Educación UNIANDES. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos UCC. Licenciada en Química Universidad Distrital FJDC. Grupo de investigación: Corporeidades, Géneros y Educación IDEP. ayrico@educacionbogota.edu.co

Al igual que la Ley 1014, la Ley 2069 de 2020 no explicita la forma de desarrollar la cátedra en los diversos niveles de enseñanza. Además de esta estrategia, otra de las alternativas de implementación, son los proyectos pedagógicos que integran la realidad escolar y que para Henríquez y Reyes (2008), “no necesariamente tienen que conformar una asignatura en particular ni recibir un tratamiento especial dentro del currículo, sino que deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje” (p. 14). De allí que en las modalidades técnica y académica le confieran un enfoque especial estableciendo un engranaje con la filosofía institucional.

Metodología

Esta investigación de carácter cualitativo acoge una interacción en el mundo de los profesores de emprendimiento, a través de un proceso de indagación, que en acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), recrea: “una actividad situada que localiza al observador en el mundo” (p. 3). Cuenta con un enfoque hermenéutico, que busca un acercamiento al docente, en el que sea posible reconocer sus inquietudes, expectativas y necesidades, considerando que para Dilthey (2000) “tiene finalmente una conexión, con la crítica literaria, filológica e histórica y esa totalidad conduce a la explicación de los fenómenos singulares” (p.93).

Plantea una mirada interpretativa, cuya intención es descifrar las acciones y percepciones de los docentes de los colegios públicos, que han implementado el emprendimiento en media técnica y media académica. Para Lincoln y Guba (1985), el carácter interpretativo se caracteriza porque nace de “realidades múltiples, holísticas y construidas” (p. 36), en las que se busca la comprensión de los fenómenos, además de generar una constante interacción con el objeto estudiado.

De allí que “su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992). Su pertinencia recae en lo fundamental de interpretar rasgos específicos de

los docentes, su relación con las políticas públicas educativas y, a su vez, reconocer la interacción con los individuos en el ambiente emprendedor. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de veinte colegios de la ciudad, en diversas localidades y que contaban con un proceso de al menos cinco años. Se analizaron los PEI institucionales, y adicional, una revisión documental de la normativa vigente, que ampara el tema del emprendimiento para la educación media colombiana.

La visión emprendedora de los profesores en media técnica y media académica

En el acercamiento a los docentes de media técnica y académica de Bogotá, fue posible reconocer aspectos diferenciadores que permitieron generar una reflexión sobre la naturaleza de su trabajo de aula y la política institucional de sus colegios. Para los profesores de media técnica, el aspecto empresarial se muestra predominante, atendiendo a los procesos que históricamente han mantenido el paradigma productivo. Esta visión, tal como lo afirma Camacho (2010), supone que, “en la educación secundaria, la enseñanza del espíritu empresarial incluirá la sensibilización de los estudiantes en cuanto al trabajo por cuenta propia como posible opción profesional” (p. 19). El trabajo mancomunado con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, y otras instituciones que ofrecen articulación de esta modalidad en los colegios, permea la visión de los profesores encargados.

Considerando la perspectiva de los docentes de colegios académicos, el emprendimiento es un proceso que busca iniciar un proyecto, con o sin ánimo de lucro, o una actitud que se asume frente a las metas, que motiva a asumir riesgos y a perseverar en los sueños. Es entonces que su mirada se aparta evidentemente del enfoque que tradicionalmente se le atribuye al emprendimiento, se inclina hacia el ser humano y su trascendencia como parte del engranaje social.

Se revela una diferencia importante entre la perspectiva integral, más abierta al desarrollo humano, de los profesores de los planteles académicos, frente a la visión de aquellos que hacen parte de los

colegios técnicos, quienes se identifican con el modelo productivo del tema. Dimas y Malagón (2011) aseguran que “se encuentra en la media técnica un valor agregado, un ‘aprender a hacer algo’, que puede servir ‘para defenderse más adelante’” (p. 55). De allí que su visión se enfile hacia las competencias laborales como razón fundamental del emprendimiento.

La normativa colombiana y su relación con el imaginario emprendedor y los tipos de emprendimiento abordados por el docente de educación media

En el ámbito del conocimiento de la normativa del emprendimiento, los docentes de media técnica entrevistados conocen la Ley 1014 de 2006, como un referente legal vigente. Algunos participantes aún no identifican los aportes de la reciente Ley 2069 ni de la Guía 39 del MEN. Por otra parte, todos los profesores de los colegios académicos que hicieron parte del estudio, conocen tanto la Ley 1014 del 2006, como la Ley 2069 del 31 de diciembre de 2020; de igual manera, la Guía 39 del MEN. Este es un aspecto que rompe con el imaginario del conocimiento absoluto de la normativa por parte de los docentes de la media técnica. Para Dimas y Malagón (2011), “la formación media técnica ofrecida por las instituciones educativas oficiales no es pertinente, por cuanto no cumple condiciones mínimas, como son la formación para el trabajo, el emprendimiento y la articulación con la educación superior, etc.” (p. 56). Esta carencia se ve reflejada en la falta de conocimiento de las normas y su relevancia para implementarla en las instituciones; de igual forma que en la urgencia por atender las exigencias planteadas por las modalidades SENA u otras instituciones.

Todas las modalidades ofrecidas por los colegios técnicos de este estudio son auspiciadas por el SENA, promoviendo el emprendimiento empresarial, científico y deportivo, y aportando a la cobertura de esta entidad en sus programas, como lo aseguran Díaz y Celis (2010), “los estudiantes de los colegios se consideran estudiantes del SENA, y las

instituciones deben adelantar la integración con sus recursos humanos y de infraestructura. Los colegios, por tanto, contribuyen de manera directa a cumplir con las metas de cobertura del SENA” (p. 209). Este aspecto expone su responsabilidad de brindar espacios, talento humano e infraestructura para la formación técnica.

En el caso de los docentes de los colegios académicos, el tema del emprendimiento se desarrolla a través de una línea de profundización empresarial, adoptado como consecuencia de la media integral, y evidenciada en los PEI de sus colegios. Es así que, como lo comentan Zamudio y Velásquez (2012), “el proceso que desarrolla la articulación tiene implícita una condición de calidad asociada al cumplimiento del objetivo central de esta política de fortalecimiento del sistema educativo con el mundo del trabajo” (p. 141), favoreciendo que los colegios académicos sigan los lineamientos propuestos por sus instituciones articuladas en el campo del emprendimiento, no obstante, formulando sus propias alternativas de acuerdo con sus necesidades.

El perfil del docente de emprendimiento de media técnica y media académica en colegios de la ciudad

Considerando la formación disciplinar de los participantes en colegios técnicos, se destacan las carreras de contaduría, administración o afines a la economía. Algunos profesores poseen posgrados en administración, por lo cual el aporte de su formación es clave para su práctica. Gracias a este acercamiento, se hace evidente la tendencia de profesionales con conocimientos económicos y administrativos a asumir el emprendimiento en los planteles de carácter técnico. La formación de los docentes en los colegios académicos se enfoca en menor escala en contaduría, administración educativa o de empresas y licenciaturas con maestrías en gerencia o mercadeo. De allí que este bagaje haya servido para tener una visión diferente de empresa. En el caso de los licenciados, ellos han asumido el reto a raíz de sus propios emprendimientos.

Es entonces que esta realidad encuadra en lo que para Ruskovaara y Pihkala (2012), supone que “La percepción que tienen los docentes de sus propias habilidades de educación en emprendimiento, está estrechamente relacionada con la implementación de la educación emprendedora que imparten” (p. 213).

En general, los docentes en la media técnica están formados en sus carreras de pregrado en campos afines a la administración y economía, aportando su mirada y habilidades, acordes con los intereses del SENA. Por su parte, los profesores de colegios académicos, en menor medida, poseen formación en contaduría o administración, pero indiscutiblemente los licenciados en educación ocupan un lugar importante en la enseñanza emprendedora y son quienes han recurrido a la formación posgradual para suplir sus carencias en el tema, todo ello como efecto de la ausencia de formación desde los programas de licenciatura.

Teniendo en cuenta que muchos de los profesores que intervienen en las acciones emprendedoras son los mismos instructores que hacen parte de la planta de personal del SENA, se evidencia el vínculo inherente del trabajo de los docentes de los colegios con el que traen los instructores del SENA, y que se establecen como “acuerdos” en las reuniones de empalme y planeación entre los funcionarios de esta institución y los coordinadores académicos de los colegios.

Barreras que limitan el desarrollo emprendedor, desde la mirada del docente de educación media

Todos los docentes de colegios técnicos exponen más ventajas que desventajas en el tema; por ejemplo, la evidencia de creación de empresas de sus egresados, la activación del espíritu emprendedor y la necesidad de nuevas empresas, porque “crear empresa es un proyecto que implica vocación, esfuerzo y trabajo en equipo” (docente entrevistado). Tal como destaca Navarro et al. (2020), “desde las regulaciones previstas en la política nacional de fomento a la cultura del emprendimiento, se evidencia el compromiso de los colegios y su cuerpo docente, no

obstante, es necesario diseñar prácticas académicas interrelacionadas con las competencias” (p. 15). Los testimonios de los profesores exaltan las innumerables ventajas del emprendimiento y el rol que ocupa este elemento en la construcción del futuro de los estudiantes.

Se exponen ciertas desventajas citadas por profesores de colegios técnicos, tales como la visión desesperanzadora del entorno social y económico, carencia de recursos para dotar aulas, además del desgobierno y la poca credibilidad en las instituciones. En esta línea, también enfatizan que el ejercicio temprano de crear empresa escolar desmotiva por el contraste con la realidad fuera de los colegios. Para Díaz y Celis (2010), “la capacitación para el trabajo debería aplazarse hasta la culminación de la secundaria en edades en las cuales sea más adecuado para los jóvenes tomar una decisión frente al futuro ocupacional” (p. 208). Las desventajas desde de la media académica, se enfocan en la poca importancia del tema y la escasa intensidad horaria, así como la duda que genera la incompatibilidad de la carrera profesional y la actividad emprendedora.

Para los profesores de colegios técnicos, entre las dificultades que enfrentan se encuentra la carencia de formación en emprendimiento, que afecta su desempeño y la ausencia de recursos para las clases. Otro escollo es la inestabilidad de los docentes provisionales, que ocasiona rupturas en los procesos. Dentro de las dificultades más recurrentes está la falta de capacidad para resolver de problemas, la ruptura entre empresa escolar y realidad.

Otro aspecto reiterado es la oposición por parte de otros docentes, que se muestran escépticos ante los beneficios de la cátedra. De igual manera, Díaz y Celis (2010) se refieren “al abandono en el que se dejó a los profesores, quienes tuvieron que asumir el tema del emprendimiento en cumplimiento de la ley, sin la más mínima capacitación para la comprensión y desarrollo del área” (p. 206), dificultad que se vislumbra desde el asiduo reclamo de los docentes por obtener alternativas de formación que satisfagan las necesidades de su práctica diaria.

Todos los profesores, están de acuerdo en que este es un tema que les adeuda la Secretaría de Educación; por esta razón, han recurrido al autoaprendizaje para incrementar sus conocimientos, evidenciando elementos que para Nuñez y Nuñez (2018) son recurrentes: “los esfuerzos en la implantación de la competencia emprendedora tienen que dirigirse a replantearse el perfil del profesor, así como los planes de estudios en la formación inicial de magisterio” (p. 32). De este modo, los profesores hacen esfuerzos por capacitarse de manera informal a través de cursos de la Cámara de Comercio o el SENA, dirigidos a fortalecer el tema. Infortunadamente estos módulos carecen de un enfoque pedagógico y, por lo tanto, no brindan herramientas didácticas y metodológicas.

Conclusiones

Después de ahondar en los elementos teóricos del tema, las reflexiones de las personas entrevistadas, además de los aspectos documentales de los PEI y la normativa vigente, fue posible identificar que en su mayoría los docentes en ejercicio requieren alternativas de formación en emprendimiento y el desarrollo de un mejor engranaje entre las acciones y los documentos institucionales.

Considerando la concepción del tema, los profesores de los colegios técnicos lo ven como la generación de ideas productivas o desarrollo de competencias laborales. Esta perspectiva, presenta una coincidencia con el nivel de conocimiento de la Ley 1014 de 2006, como referente legal en el tema, en el que se describe el emprendimiento como una actividad para lograr beneficios económicos. La perspectiva en los colegios académicos se fundamenta en la creación de un proyecto con o sin fines de lucro y una actitud que motiva a asumir riesgos. Esta visión posee una tendencia humanista, más allá de la tradicional.

Con relación al perfil de los docentes de emprendimiento, se pudo evidenciar que los profesores de colegios técnicos poseen pregrados en contaduría, administración y carreras afines a la economía. En contraste,

la formación disciplinar de docentes de colegios académicos, es mínima en estas áreas administrativas. En definitiva, las carreras dominantes en el ámbito de la enseñanza del emprendimiento se relacionan con el espectro de la economía y los licenciados han apelado a la formación posgradual para fortalecer su trabajo, exponiendo un déficit desde las licenciaturas.

Existen dificultades recurrentes, que se evidencian en los dos tipos de educación “técnica y académica”, entre las que se encuentran la falta de tiempo para desarrollar las actividades, la lucha constante por obtener opciones de capacitación y la carencia de recursos. Otro aspecto por superar es la inestabilidad de los docentes provisionales, que detiene la continuidad de los procesos.

Los maestros de colegios técnicos han recibido algún tipo de capacitación con el SENA y de forma autodidacta. En el caso de los colegios académicos, la mayoría no ha recibido formación. A partir de este hallazgo, se exhibe un profundo vacío frente a la instrucción en el tema, tanto en las licenciaturas, los Programas de Formación Permanente de Docentes, PFPD, así como en diplomados o posgrados en educación, aunque en las leyes 1014 de 2006 y 2069 de 2020, se establezca directamente la coordinación de acciones conjuntas entre el SENA, las secretarías de educación y las instituciones de educación superior, con el fin de llevar a cabo planes de formación docente.

Referencias

- Camacho, D. (2010). Modelo para el desarrollo de la cultura del emprendimiento en la educación básica y media en los colegios distritales. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico [IDEP].
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9) 371-380.
- Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista educación y educadores*, 13(29), 199-216. **DOI: 10.5294/edu.2010.13.2.2**
- Dimas, P. y Malagón, L. A. (2011). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. *Revista perspectivas educativas*, 1(4), 51-65. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/779>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Istmo.
- Henríquez, C. y Reyes, J. A. (2008). La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria. *Colección pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación básica*, (7). <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf>

Ley 1014 de 2006. (2006, 26 de enero). Congreso de la República. Diario Oficial No 46.164. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1014_2006.html

Ley 2069 de 2020. (2020, 31 de diciembre). Congreso de la República. Diario Oficial No 51 544. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2069_2020.html

Lincoln, E. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquire*. Sage.
Ministerio de Educación Nacional (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Guía 39. Orientaciones generales*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf

Navarro, G. T., Bayona, J. A. y Pacheco, C. A. (2020). Competencias emprendedoras y formación para el emprendimiento en instituciones de educación media. *Revista Espacios*, 41(11), 3-16. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n11/20411103.html>

Nuñez, L. y Nuñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista empresa y humanismo*, 21(1), 7- 40. <https://doi.org/10.15581/015.XXI.1.7-40>

Ruskovaara, E. y Pihkala, T. (2012). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204-216. Doi:[10.1108/00400911311304832](https://doi.org/10.1108/00400911311304832)

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Zamudio, H. G. y Velásquez, J. R. (2012). La articulación de la educación media con la educación superior, su análisis a partir del concepto de dispositivo. *Revista Aletheia*, 4(2), 130-149. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.4.2aletheia.130.149>

