

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA EXPERIENCIA DE LA POSGRADUACIÓN EN COLOMBIA

**Karen Lorena Gil Eusse
Felipe Quintão de Almeida**

Universidade Federal do Espírito-Santo, Brasil

RESUMEN: Este artículo analiza el sistema de posgraduación de la Educación Física en Colombia. Muestra los antecedentes del surgimiento de este nivel de formación en el marco de un proyecto científizador de la disciplina. Posteriormente, trata sobre algunas características del sistema de posgraduación en el país para, a continuación, reflexionar sobre sus particularidades en el campo de la Educación Física. Finaliza con algunos cuestionamientos sobre el desarrollo de este sistema y sus impactos en la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, posgraduación, formación de profesores.

PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION: THE POSTGRADUATE EXPERIENCE IN COLOMBIA

ABSTRACT: This article discusses the postgraduate system of Physical Education in Colombia. It reveals the “first steps” towards the emergence of this level of education in the context of the scientific transformation of this subject. Subsequently, it describes some characteristics of the postgraduate system in the country, to analyze its particularities in the field of Physical Education. The article concludes with questions about the development of that system and its impact in the Physical Education teacher education.

KEYWORDS: Physical Education, postgraduate, teacher education.

Recibido: 1/06/2021

Aceptado: 21/09/2021

Correspondencia: Felipe Quintão de Almeida, Universidade Federal do Espírito-santo, Brasil. Rua Ludwik Macal, n. 435, ap. 301, bloco A, Edifício Amariles, Vitória, Espírito-Santo, 29060030, Brasil. E-mail: fqalmeida@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Apunta Jaramillo (2008) que el desarrollo del Sistema de Ciencia y Tecnología en Colombia, a partir de finales de la década del sesenta, así como en otros países latinoamericanos, fue influenciado por instituciones internacionales que tenían un “interés” en el desarrollo económico y social de la región. En este periodo, además de los convenios internacionales, se evidencia un esfuerzo por la institucionalidad de la investigación desde políticas de reestructuración universitarias. Además, se da un apogeo de apertura de programas académicos de formación superior y la creación de maestrías –en 1970–.

En este orden de ideas, este fue el punto de partida de los primeros programas universitarios en Educación Física en el país. La Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional fue la primera en ofrecer formación en este campo en Colombia, tras la incorporación, en 1962, de la antigua Escuela Nacional de Educación Física, creada en 1936 (Wilches, Tuero y Álvarez, 2012). Posteriormente, en 1969, empiezan a formarse los primeros alumnos del programa de Educación Física en la Universidad de Antioquia. Para la década del setenta se abre una considerable cantidad de cursos superiores en el área, como el caso de la Universidad de Pamplona (1970), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1971), la Corporación Unicosta de Barranquilla (1972), la Universidad Central del Valle del Cauca (1972), la Universidad del Valle (1975), el Instituto Universitario Colombiano/ Universidad Surcolombiana (1975) y el Instituto Técnico Universitario de Cundinamarca/Universidad de Cundinamarca (1977) (Molina et al., 2015).

Los objetivos y los contenidos de estos programas tuvieron en sus inicios una fuerte inclinación hacia los deportes de competencia. Este enfoque deportivista se fortaleció en el país especialmente a partir de la década de 1970, justamente con el desarrollo científico del campo, ya que el cuerpo, comprendido como instrumento de rendimiento, podía ser tratado desde los emergentes cánones científicos¹.

Siendo así, deportivización y científización, no sin tensiones (Eusse, Almeida y Bracht, 2018; 2019a; 2021c), se alimentaron mutuamente para la configuración del campo. A partir de la década del setenta, y muy enérgicamente en la década del ochenta, se intensificó una discusión en esta dirección. Fue un periodo caracterizado por el debate epistemológico alrededor de la necesidad de «ciencia» para este campo

1. En este periodo científizador coinciden, en su año de creación (1968), Coldeportes y Colciencias. El Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (Coldeportes) es la entidad reguladora del deporte en Colombia. Su creación es producto del interés del país por el deporte, ocupando un papel importante en el proceso de deportivización del campo (Eusse, Almeida y Bracht, 2021a). El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) fue creado “con el objetivo de impulsar la investigación científica en el país. Este organismo orienta para crear institutos de investigación en varias universidades” (Soto, 2009, p. 160). Funcionó hasta el 2019, cuando se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias).

académico, insistiendo en temas como el objeto de estudio; la identidad profesional; la relación teoría-práctica; la producción y la investigación científica; la falta de una teoría propia al contexto del país; la formación profesional, entre otros del mismo tipo (Eusse, Almeida y Bracht, 2021b).

Esta ruta científicadora que adopta la Educación Física colombiana tiene una fuerte influencia de Alemania, que se establece desde el Convenio Colombo-Alemán (1974-1984). El proyecto que trae el Convenio planeaba orientar científicamente la Educación Física en el país, estimulando el debate sobre la necesidad de fundamentar la intervención pedagógica. Esto produjo, entre otros aspectos, diferentes formas de operar desde el concepto de Ciencia(s) del Deporte. En este marco, se desarrollaron acciones como la creación de revistas académicas y la publicación de artículos, proyectos de investigación, centros de documentación y eventos académicos².

Profesionales alemanes hicieron un llamado para una práctica más científica de la disciplina, criticando esta debilidad del campo en Colombia desde, por ejemplo, la falta de investigación, la débil formación profesional, el limitado conocimiento teórico de los profesionales del campo y la falta de diversidad en la intervención (Eusse, 2020). Desde esta vía crítica por la «falta de ciencia» de la Educación Física colombiana (Gall, 1983), el llamado al cambio a partir de la formación profesional ocupó un papel importante. En este contexto, varios profesionales colombianos viajaron a Alemania para realizar estudios de posgraduación.

Al mismo tiempo, en el marco del debate epistemológico y de la científización del campo, Muñoz entendía que era necesario un cambio de paradigma en la Educación Física colombiana y, para lograrlo, se necesitaría “implementar y desarrollar cursos de posgraduación” (1988, p. 41). Para el autor era fundamental que la formación profesional del campo fuera dirigida por profesionales con conocimientos investigativos, proporcionados desde su formación en programas de maestrías y doctorados propios del campo y en territorio nacional³.

A pesar de las reflexiones de Muñoz, es muy escasa, en Educación Física, la producción académica dedicada a la formación superior en el nivel de posgraduación en Colombia. A partir de esta característica, este artículo trata sobre el desarrollo de este nivel de formación profesional, específicamente desde los programas de maestría y doctorado, aspirando a motivar un debate que permita analizar algunas de las rutas establecidas.

En términos metodológicos, fue realizado un análisis de las páginas electrónicas de las agencias gubernamentales, como el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) que, respectivamente, ofrecen datos sobre los programas de posgraduación existentes y brin-

2. Además de Colombia, otros países latinoamericanos participaron de convenios con Alemania. Más información sobre esta influencia puede consultarse en Santos (2017), Amadio (2017) y Eusse, Almeida y Bracht (2019b).

3. Luis Armando Muñoz fue uno de los profesionales colombianos que realizó estudios de posgrado en el exterior. Su trabajo de maestría, *Desenvolvimento motor e suas implicações na educação física infantil*, fue defendido en 1985 en la *Universidade de São Paulo/Brasil*.

dan documentos orientadores para la acreditación y el registro calificado de nuevos programas.

El artículo empieza con esta introducción que devela el contexto científizador que estimuló el inicio de la posgraduación de la Educación Física en el país. Después, describe algunas características de la posgraduación en Colombia para, en un tercer momento, articularlas con la Educación Física. El texto finaliza con algunos cuestionamientos expuestos en las consideraciones concluyentes.

LA POSGRADUACIÓN EN COLOMBIA: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

Parece ser que los deseos de potencializar la formación en el nivel de posgraduación en la Educación Física, que tanto importó al Convenio con Alemania, no se desarrollaron como se pretendía. Este hecho está relacionado con lo sucedido en este nivel de formación en el contexto general del país. A este respecto, Jaramillo apunta:

Colombia hizo esfuerzos importantes para la formación de recursos humanos a nivel de posgrado en el exterior. [...] Sin embargo como lo anota Cárdenas (1991) se empezó a declinar en la década del setenta en este esfuerzo, señalando entre las razones principales de esta situación que «la economía no se desarrolló dentro de patrones suficientemente flexibles que permitiesen la absorción de científicos y profesionales de alta calificación y dadas las condiciones de crisis de los países avanzados disminuyeron los montos de sus programas de cooperación educativa con Colombia». Este proceso se da a la par con una poca existencia de grupos de investigación consolidados, que permitieran generar sentido de pertenencia y formación de nuevas generaciones y con limitaciones en cuanto a la capacidad de ampliación y reproducción de una comunidad académica y científica. Este periodo como lo anota Cárdenas (1991) está caracterizado, en general, por un aumento de las tasas de no retorno y por un menor flujo de salida hacia el extranjero, lo que conllevó a la disminución de los vínculos con la comunidad científica internacional, reflejado en la poca publicación científica internacional indexada, en la baja coautoría con académicos del exterior y la relativa baja participación en proyectos de carácter internacional y asociados a redes de conocimientos. (2008, p. 6)

A pesar de esto, según Soto (2009), la década del setenta representó un periodo significativo para la posgraduación en Colombia, debido a la creación de las primeras maestrías en universidades del territorio nacional. Ya para la década del ochenta, el gobierno se propone fortalecer la investigación y la producción de conocimiento original en el país y apoya financieramente las primeras tesis de doctorado en universidades colombianas. Evalúa al mismo tiempo la autora, que este inicio se da de forma bastante tardía en comparación con otros países, como Estados Unidos que tenía un sistema posdoctoral desde 1945 y México desde 1970. Según Jaramillo (2008), el inicio de los doctorados en el país se da en 1986⁴.

4. A pesar de esto, destaca Soto (2009) que es solo hasta 1994 cuando se establecen los requisitos y los procedimientos para la creación de doctorados en el país.

Continúa Soto apuntando que, posteriormente, en la década del noventa, se presentó una gran paradoja, ya que los programas de posgraduación crecen considerablemente en el país, a pesar de que el Gobierno no planteó políticas claras sobre el desarrollo de la posgraduación en la década anterior, no “aportó presupuestos para la investigación en las universidades y las condiciones de trabajo de los docentes impedían su dedicación a esta actividad. Igualmente, se carecía de políticas de investigación unificadas en las universidades” (2009, p. 164). Según análisis de la autora, este crecimiento se justifica, básicamente, debido al beneficio económico que generan estos programas para las instituciones que dependen de actividades de autofinanciamiento. Las universidades privadas, en este periodo, presentaban la mayor cantidad de estudiantes matriculados en este nivel de formación.

Para la autora, la década del noventa es especialmente importante debido al surgimiento de la Ley 30 de 1992, que tiene un marcado interés en promover la internacionalización del conocimiento y de la ciencia. Sin embargo, rescata que “es necesario valorar en su justa medida que es bien diferente la Ley a la aplicación de la misma donde se encuentra con una realidad de crisis económica especialmente en las universidades públicas” (Soto, 2009, p. 170)⁵. Esta crisis, también política, en medio de un contexto social de extrema violencia en el país, es marcada por una fuerte ola de asesinatos de profesores y estudiantes. De este modo, “no dejaba de ser paradójico: se legisla por implementar los doctorados y la investigación pero la realidad política del país acallaba a los intelectuales universitarios” (Soto, 2009, p. 173).

El número de matrículas en programas de posgraduación para el nuevo milenio se concentra en universidades privadas y en programas de especialización. Según Soto, es un periodo de abundante legislación sobre la posgraduación debido al interés del Gobierno en ponerse al día con las evaluaciones y las acreditaciones científicas internacionales. En tono crítico denuncia que “los postgrados presentan una legislación prolifera que reglamenta, deroga y vuelve a reglamentar” (Soto, 2009, p. 176), no logrando, aún, “transformar las estructuras académicas-administrativas de la cotidianidad docente universitaria” (Soto, 2009, p. 190).

Consecuentemente, según Jaramillo: “La formación de posgrado en Colombia muestra una tendencia claramente hacia las especializaciones profesionales, más que a programas de maestría y doctorado, tanto a nivel de programas existentes, como a nivel de estudiantes matriculados y graduados” (2008, p. 13). El autor defiende que prevalecía en Colombia, en la primera década del 2000, una formación a nivel de posgraduación

5. La década del noventa representa el periodo de la iniciación de la “acreditación” de los programas de posgraduación en el país. Con la Ley 30 se crea el Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior (SNIES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Soto, 2009). El SNIES es un sistema de información sobre los programas de educación superior aprobados por el Ministerio de Educación en Colombia. «En este sistema se recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector» (SNIES, s. f.b). “El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es un órgano de asesoría y coordinación sectorial creado mediante el artículo 54 de la Ley 30 de 1992, de naturaleza académica, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría en acreditación de instituciones y de programas académicos de educación superior en Colombia” (CNA, s. f.e).

profesionalizante en vez de investigativa; por eso, entre otros aspectos, el predominio de títulos de especialización en comparación con los demás títulos de posgrado.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce que la cifra de graduados por año en programas de maestrías y doctorados es muy baja en el país (CNA, s. f.a). Según las últimas estadísticas disponibles en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, para el 2019 el país tuvo 6.572 matriculados en programas de doctorado y 64.282 estudiantes matriculados en programas de maestría. Al mismo tiempo, se graduaron en ese año, 961 doctores y 24.846 magísteres de instituciones colombianas (SNIES, s. f.a)⁶.

En el caso específico de las maestrías, en el 2006 el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 1001, establece una diferenciación entre maestrías de profundización y maestrías de investigación:

Las maestrías de profundización tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular. Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado. (CNA, 2010a, p. 6)

Según Jaramillo (2008), a pesar de estar instituida por ley, esta diferenciación no siempre se hace presente en la titulación, lo que genera un problema a la hora de reconocerse el enfoque de formación para el mercado de trabajo.

En el caso de los doctorados, se trata de programas académicos que tiene como objetivo la formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar procesos académicos e “investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía” (CNA, 2010a, p. 6).

Según el Consejo Nacional de Acreditación, el proceso de registro y acreditación de maestrías y doctorados en Colombia funciona de forma similar al de los programas de pregrado (CNA, s. f.c). Para la apertura de estos programas académicos es necesario contar con un registro calificado emitido por el Ministerio de Educación Nacional. Este registro calificado “es la licencia que el MEN otorga a un programa de Educación Superior cuando demuestra ante el mismo que reúne las condiciones de calidad que la ley exige. El Estado en concertación con el sector educativo superior, define y evalúa permanentemente esas condiciones de calidad” (SACES, s. f.a). La institución interesada en el registro debe cumplir con unos requisitos establecidos por el Ministerio referentes a la selección y la

6. Estos datos fueron consultados el 10 de agosto de 2021.

evaluación de estudiantes y profesores, estructura administrativa y académica, autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario, recursos, denominación, justificación, contenidos curriculares, actividades académicas, investigación, proyección social, personal docente, medios educativos e infraestructura⁷. La verificación de estos requisitos es realizada con integrantes de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Educación Superior (Conaces) y algunos pares académicos (SACES, s. f.b).

El proceso de acreditación de maestrías y doctorados que, según el CNA, no es obligatorio para poder funcionar, como sí lo es el registro calificado, opera de forma parecida. Es decir, se inicia con el interés de una determinada institución académica ante el Ministerio, a través del CNA que, en la secuencia, asigna pares académicos que realizan una evaluación del pedido. Estos pares académicos emiten su evaluación, generalmente acompañada por propuestas para el mejoramiento que son tenidas en cuenta para el próximo pedido de acreditación, ya que la aprobación se da por un periodo determinado que puede ser renovado. Sobre esta base, el CNA emite un concepto, recomendando o no la acreditación del programa, al Ministerio de Educación Nacional. En otras palabras, el proceso de acreditación ocurre desde una autoevaluación de la institución, evaluación externa de pares académicos, respuesta de la institución a la evaluación externa, concepto técnico dado por el CNA y acto de acreditación por parte del MEN.

Esta acreditación se trata de “la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social” (CNA, s. f.b). Entre los objetivos de la acreditación el CNA menciona la posibilidad de que estos programas rindan cuentas sobre el servicio educativo que prestan y la autoevaluación para mejoramiento continuo.

De este modo, explica el CNA que al ser la acreditación de maestrías y doctorados un proceso voluntario, le da un carácter “eminente académico”, de “búsqueda continua de mayores niveles de calidad” (s. f.c). Así, tendría unas funciones centrales, como la respuesta al “mandato constitucional que le asigna al Estado la función de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia orientada a velar por la calidad de la educación superior y el cumplimiento de sus fines” (CNA, s. f.d).

Específicamente para las maestrías y los doctorados, el CNA establece diez parámetros que sirven como criterio para la evaluación de la calidad de los programas: cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la universidad; estudiantes –calidad de los estudiantes admitidos, su dedicación al programa, su inmersión en investigación y su productividad académica y científica–; profesores-investigadores –disponibilidad de tiempo y su capacidad tutorial basada en la experiencia directa y activa en el campo de la investigación); procesos académicos y lineamientos curriculares; investigación, generación de conocimiento y producción artística; articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación; internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales; bienestar y ambiente institucional; graduados y análisis de impacto del programa; recursos físicos y gestión administrativa y financiera.

7. Los requisitos para ofrecer y desarrollar un programa de educación superior están contenidos en la Ley 1188 de 2008 y su decreto reglamentario 1295 de 2010 (SACES, s. f.b).

FORMACIÓN POSGRADUAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COLOMBIANA

Específicamente para la formación superior de la posgraduación en Educación Física, como se presenta en la Tabla 1, se encontraron registrados en el SNIES diecinueve maestrías⁸ y un único programa de doctorado, cuyo registro fue dado recientemente^{9,10}.

Tabla 1. *Programas de maestría y doctorado en Educación Física en Colombia*¹¹

Nombre del programa	Institución	Carácter	Ciudad	Área de conocimiento
Maestría en Educación Física	Universidad Surcolombiana	Público	Neiva	Ciencias de la Educación
Maestría en Educación Física	Universidad Libre	Privado	Bogotá	Ciencias de la Educación
Maestría en Actividad Física y Deporte	Universidad Autónoma de Manizales	Privado	Manizales	Ciencias de la Salud
Maestría en Ciencias y Tecnologías del Deporte y la Actividad Física	Universidad Manuela Beltrán	Privado	Bogotá	Ciencias de la Salud
Maestría en Ciencias del Deporte	Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales	Privado	Bogotá	Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Universidad de Pamplona	Público	Pamplona	Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte	Universidad del Tolima	Público	Ibagué	Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Deporte y Actividad Física	Universidad del Cauca	Público	Popayán	Ciencias Sociales y Humanas

8. Se utilizaron los conceptos Educación Física, deporte (ciencias del deporte), actividad física, cultura física, ejercicio, motricidad y cuerpo como claves de búsqueda en el SNIES. Otros conceptos o palabras clave no arrojaron resultados, como el caso de educación corporal, movimiento y recreación. También, se encontró la Maestría en Fisioterapia del Deporte y la Actividad Física de la Universidad Nacional de Colombia (Ciencias de la Salud), usando deporte o actividad física como claves de búsqueda; sin embargo, no aparece contabilizada por considerar que hace parte del campo académico de la Fisioterapia y no de la Educación Física.

9. 016447 del 4 de septiembre 2020.

10. El doctorado en Educación Física de la Universidad de Antioquia es creado después de 35 años de la apertura de los primeros programas de doctorado en Colombia.

11. Los programas Maestría en Didácticas e Innovación de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Manuela Beltrán, Maestría en Pedagogía de la Cultura Física de la Unidad Central del Valle del Cauca y Doctorado en Educación Física de la Universidad de Antioquia no presentan área de conocimiento en el sistema, pero en la categoría de campo detallado los clasifican en las Ciencias de la Educación; por eso, están contabilizados dentro de esta área.

Nombre del programa	Institución	Carácter	Ciudad	Área de conocimiento
Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física	Universidad de Antioquia	Público	Medellín	Ciencias Sociales y Humanas
Maestría Didácticas e Innovación de la Actividad Física y el Deporte	Universidad Manuela Beltrán	Privado	Bogotá	Ciencias de la Educación
Maestría en Actividad Física para la Salud	Universidad Santo Tomas	Privado	Bogotá	Ciencias de la Salud
Maestría en Actividad Física y Salud	Universidad Simón Bolívar	Privado	Barranquilla	Ciencias de la Salud
Maestría en Actividad Física para la Salud	Universidad de Caldas	Público	Manizales	Ciencias de la Salud
Maestría en Actividad Física y Salud	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Privado	Bogotá	Ciencias de la Salud
Maestría en Pedagogía de la Cultura Física	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Público	Tunja	Ciencias de la Educación
Maestría en Pedagogía de la Cultura Física	Unidad Central del Valle del Cauca	Público	Tuluá	Ciencias de la Educación
Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano	Universidad de Antioquia	Público	Medellín	Ciencias de la Educación
Maestría en Educación, Estudios del Cuerpo y la Motricidad	Universidad del Cauca	Público	Popayán	Ciencias de la Educación
Maestría en Fisiología del Ejercicio	Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	Público	Medellín	Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado en Educación Física	Universidad de Antioquia	Público	Medellín	Ciencias de la Educación

Esta tabla evidencia un crecimiento reciente en la formación superior de la posgraduación en el campo de la Educación Física, ya que, según el estudio de Molina

et al. (2015), para el año 2014 existían seis programas de maestría y ningún programa de doctorado.

Un asunto que salta a la vista en esta oferta de programas es su diversidad conceptual, expresada en la propia terminología y, consecuentemente, en su objeto de estudio¹². Esta característica de la diversidad terminológica en la formación superior del campo en Colombia, ya identificada y descrita en otro estudio (Eusse, 2020), es, en parte, reflejo de la falta de consenso sobre la comprensión del objeto del que se ocuparía el campo de la Educación Física, tema que se discute desde, por lo menos, la década del ochenta en el país.

Gall (1980), por ejemplo, ya denunciaba para esa época que los programas de formación profesional en el campo operaban sin un contenido conceptual que sirviera de norte. Esta diversidad se mantiene latente con el pasar de los años y es también identificada en el ámbito de la posgraduación en el país, condición que queda en evidencia, también, en la producción académica del campo, donde se presenta una variada cantidad de nombres/conceptos para referirse a la identidad de la Educación Física y a su objeto de estudio (Eusse, Almeida y Bracht, 2021b): cultura corporal, expresiones motrices, cultura somática, educación corporal, educación físico-motriz, motricidad, movimiento, experiencia corporal, prácticas corporales, actividad física, ciencias del deporte, ciencias aplicadas al deporte, ciencia de la motricidad, corporeidad, práctica motriz, actividades ludo-corporales, acción motriz, cultura física, educación física, deporte y recreación, deporte, desarrollo motor, entre muchas más.

Contrario a los autores que, en los años ochenta y noventa, exponían la necesidad de definir un objeto para el campo (Eusse, Almeida y Bracht, 2021b), existen algunas posturas más recientes que defienden esta pluralidad, entendiendo que la indefinición frente al saber del que trata la Educación Física es una fortaleza del campo, debido, entre otras variables, a la incesante búsqueda por la sustentación de las diferentes concepciones que se presentan (Castro, 2009, Cuenca y Carreño, 2016). Esta diversidad hace que la Educación Física tenga una “naturaleza de objetos” de estudio (Burbano, 1996, p. 3). En esta dirección, interpreta Urrego (2014), el campo de la Educación Física debería asumir una condición de “plasticidad epistémica”.

Aún sobre el tema de la terminología, llama la atención el hecho de tener solo dos programas de maestría y el doctorado que recién comienza, usando la denominación Educación Física, expresión original, por así decirlo, del campo. Igualmente, no deja de ser curioso que ninguno de los programas existentes use la denominación “Educación Física, Recreación y Deporte”, terminología empleada para referirse al campo científico y profesional en Colombia.

En este orden de ideas, se nota el predominio de la expresión actividad física y deporte en la nominación de los programas. Sería interesante saber si la “ausencia”

12. Sin perder de vista el tema de la diversidad terminológica, aparecen también en la oferta de posgraduación en Colombia diferentes programas en la misma universidad. Por ejemplo, Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física y Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, o Maestría en Ciencias y Tecnologías del Deporte y la Actividad Física y Maestría en Didácticas e Innovación de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Manuela Beltrán.

de la Educación Física también se expresa en los trabajos de investigación de los estudiantes de estos programas¹³. En esta misma línea, es curioso percibir que no todos los programas que emplean la expresión “actividad física” o “deporte” están localizados en el área de conocimiento de las ciencias de la salud, de modo que es posible identificarlos en las ciencias humanas y sociales y en la educación –que, a propósito, abrigan trece de las diecinueve maestrías–. La pregunta que queda es si la presencia en distintas áreas de conocimiento implica, también, diferentes modos de pensar la salud y el deporte¹⁴.

Sobre la localización geográfica de los programas de posgraduación en Colombia, es posible percibir su concentración en la región central del país, con algunos pocos cursos ubicados en la parte sur y norte. Se resalta la ausencia de programas en muchas localidades del país, como Amazonas, Vaupés, Guainía, entre otros territorios, evidenciando, así, una presencia que no es uniforme en la nación, que se concentra en las partes con los índices económicos más elevados del país. O sea, la actividad científica de la Educación Física colombiana tiene localización precisa en las zonas más ricas.

De los veinte programas de posgraduación ofertados, ocho maestrías están en universidades privadas y once en universidades públicas. También es de una institución pública el programa de doctorado. Siendo así, un poco más de la mitad de los programas se desarrollan dentro del sistema de educación pública del país; esta característica, sin embargo, no está necesariamente relacionada con la gratuidad, como sucede en otros países¹⁵. Estos programas son pagos en todas las universidades en Colombia. Por ejemplo, el primer doctorado del país, en la Universidad de Antioquia, tiene un costo semestral para los estudiantes de 8 salarios mínimos, hoy equivalentes a COP 7.268.208.

Sobre este tema, dice Jaramillo (2008, 2009) que una gran debilidad del sistema de posgraduación en Colombia es la baja cantidad de recursos asignados por el Gobierno. A partir de este panorama, señala Soto: “Debemos indicar que la realidad no se desconoce. Colombia es un país en guerra donde la inversión en educación superior es un problema secundario” (2009, p. 190). Agrega, que al no ser la educación y la investigación una prioridad del Estado colombiano, las universidades tienen que recurrir a la autofinanciación, principalmente desde los cobros de matrículas, para poder avanzar en el desarrollo académico de la posgraduación. Juzga, además, que “si bien los proyectos pueden financiarse con ayuda externa, esta situación no debe limitar y establecer que es el Estado el principal responsable del desarrollo investi-

13. En Brasil, por ejemplo, se verificó (Nascimento, 2010) que uno de los temas menos investigados en sus programas de posgrados académicos (maestrías y doctorados) es el de la Educación Física, principalmente escolar.

14. Desde esta perspectiva, llama la atención el caso del programa de Maestría en Fisiología del Ejercicio del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, cuya área de conocimiento en el SNIES es Ciencias Humanas y Sociales.

15. En el caso de Brasil, por ejemplo, además de que las instituciones públicas no cobran ningún valor por la realización de las maestrías y los doctorados, hay una política de becas de manutención, desde el ámbito nacional y departamental, para garantizar que los estudiantes puedan realizar sus investigaciones con dedicación exclusiva, una realidad muy distinta a la colombiana.

gativo de su país” (Soto, 2009, p. 185)¹⁶. En esta línea, Chalela, Valencia y Arango, en un estudio sobre las motivaciones de estudiantes universitarios para continuar su formación en programas de posgrado, afirman:

Se identifica que la capacidad financiera y la posibilidad de obtener mejores empleos en el mercado laboral son factores motivacionales que seguirán teniendo mucha fuerza en el contexto nacional, dados los altos costos de las matrículas académicas de este tipo de programas, tanto en universidades públicas como en las privadas. (2017, p. 168)

En función de este panorama, muchos profesionales de la Educación Física buscan oportunidades en el exterior, siendo Brasil y Argentina centros vecinos de acogida, debido al no cobro de costos de matrícula en las universidades públicas –además de la posibilidad de obtención de becas de manutención, como en el caso particular de Brasil–. Esto, sumado a la limitada oferta de doctorados, específicamente, puede ayudar a entender por qué, como concluye el estudio de Molina et al. (2015), el número de magísteres y doctores es tan bajo en la Educación Física en Colombia. Ni es preciso decir que esa escasez impacta en la formación de la posgraduación en la Educación Física, donde, a pesar de que el cuadro esté modificándose, la propia formación de nuevos titulados con la maestría es dirigida por profesionales que no son doctores en alguna área de conocimiento. Aún es común que muchos magísteres, sin el título de doctor, actúen en la formación de nuevos magísteres¹⁷.

Los altos costos de las matrículas, sin contar con los demás gastos que implica un proceso de formación en este nivel –desplazamiento, material de estudio, libros, tecnología, participación en eventos académicos y publicaciones–, hacen que sea muy difícil hacer maestría y doctorado en Educación Física en Colombia. Esta situación limita la expansión cuantitativa de este nivel de formación en el campo y, al mismo tiempo, impacta en la calidad de los conocimientos producidos, ya que no posibilita la dedicación integral al proceso de formación/investigación.

CONCLUSIONES

Este artículo ofrece una descripción sobre la formación superior en el ámbito de la posgraduación en Colombia, con énfasis en el campo de la Educación Física. Un ejercicio que se justifica considerando la falta de análisis en el país que reflexionen sobre el funcionamiento de esta etapa formativa en el campo. Para esto, se presentaron informaciones sobre el número de programas disponibles y su denominación, la distribución geográfica, las áreas de conocimiento donde se localizan, entre otras particularidades, al mismo tiempo en que se describieron algunos de los procesos

16. Detalla la autora que, para 2009, Colciencias, siendo la entidad que tenía como función impulsar la investigación, manejaba menor presupuesto que el de, por ejemplo, la Universidad de Antioquia para investigación. Al mismo tiempo, y en esta misma línea de comprensión, otros países aportarían más a la formación de doctores colombianos que el propio país. “En el periodo del 2002 al 2007, de las 8.258 becas que se otorgaron por 9 instituciones, Colciencias solo otorgó 269. En efecto, fue superada por el DAAD (Servicio de intercambio de Alemania) con 1396, Fundación Carolina con 1197 becas” (Soto, 2009, p. 176).

17. Algunas de estas preocupaciones ya habían sido anunciadas para el campo por Muñoz en 1988.

que hoy regulan la apertura, manutención y evaluación de la calidad de los programas existentes.

La conclusión del análisis es que la formación superior en el ámbito de la posgraduación en Colombia tiene, en su horizonte, muchos desafíos que, una vez asumidos, pueden producir impactos importantes en el desarrollo del campo académico de la Educación Física. Entre estos desafíos, podría citarse, por un lado, la necesidad de construir estructuras académico-administrativas más favorables a la investigación. Esto implica, no solo infraestructura de diversas formas como laboratorios, tecnología, materiales, entre otros, sino, también, una comprensión de la investigación como una experiencia importante de la carrera docente –el profesor universitario es también un investigador además de ser docente de salón de clases–. Por otro lado, y conectado con lo anterior, se evidencia la necesidad de mayor inversión del Estado colombiano en el sistema de posgraduación, ya que la autofinanciación no debería ser la base para su desarrollo, especialmente en las universidades públicas. En estas instituciones, los estudiantes de programas de posgraduación deberían tener apoyo financiero para la dedicación a su investigación y formación, además del no pago de los valores de matrícula. El cobro de las matrículas, al contrario, es muestra de la falta de inversión del Gobierno para el desarrollo de la ciencia en el país, hecho que, en Colombia y muchos otros países de América del Sur, es producido en las universidades. Invertir en ciencia, por lo tanto, en la posgraduación, es invertir en el país, en su crecimiento económico, tecnológico y cultural.

En este contexto, es importante, también, aumentar la oferta de posgraduación, especialmente, en el caso de la Educación Física, en nivel de doctorado. Hay una demanda reprimida de profesionales con maestría a la espera de poder realizar sus estudios doctorales en el campo, sin que necesiten buscar otra área del conocimiento o salir del país por falta de opciones. En este sentido, y a pesar de la reciente apertura del doctorado en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, existe un largo camino por recorrer.

En este ámbito, esta necesidad de expansión, inclusive para disminuir la disparidad regional, debe ser acompañada de una reflexión sobre la base epistemológica de los programas. Por ejemplo, la propia definición de lo que constituye el campo académico de la Educación Física que, como fue visto, es marcadamente plural en la posgraduación en Colombia hoy, es un desafío que necesita ser retomado. Esta definición es importante ya que delimita los contornos del área, con implicaciones diversas en la organización de la posgraduación. Al mismo tiempo, esta definición determina las revistas que son adherentes al campo, los temas de investigación que interesan a la Educación Física, el lugar de los programas en las áreas de conocimiento, la relación que la disciplina establece con las “ciencias-madres” en las que se fundamenta, entre otros temas del mismo tipo.

Otro desafío se relaciona con la visibilidad de informaciones importantes sobre la estructuración de la posgraduación y sus políticas de funcionamiento. Aunque el SNIES y el CNA ofrezcan datos generales sobre muchos asuntos, es difícil identificar en estos sistemas elementos que representen, en su conjunto, la visión global de un área específica de la posgraduación. Por ejemplo, ¿cuántos egresados se titulan

por año en los programas de Educación Física? ¿Quiénes son? ¿Cuál es su destino profesional? ¿Cuál es la política de acompañamiento? ¿Quiénes y cuántos son los profesores que asesoran las investigaciones en las maestrías en Educación Física? ¿Cuántos doctores trabajan en los programas de Educación Física? ¿Cuántos magísteres? ¿Hay prevalencia de hombres o mujeres en estos programas? ¿Cuáles maestrías son de profundización y cuáles de investigación? ¿Cuáles son las líneas de investigación? ¿Cuáles son los enfoques? ¿Cómo localizar los productos finales –tesis– de los alumnos? A pesar de que la responsabilidad por visibilizar estas informaciones pueda estar a cargo de las universidades¹⁸, estas deberían estar disponibles y organizadas para consulta desde las agencias reguladoras, pues posibilitan construir indicadores –bibliométricos– que ayudan a comprender el funcionamiento de un determinado campo académico –sus principales temas de investigación, las áreas predominantes, las ausencias/los vacíos, entre otros rasgos– y, consecuentemente, pueden servir de base para la elaboración de políticas científicas para el sector.

Otra cuestión que merece reflexión es la importancia de la internacionalización en la evaluación de la calidad de un programa de posgrado. Es indiscutible que la “internacionalización del currículo y bilingüismo, la internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad internacional) y la internacionalización de la investigación y de los graduados” (CNA, 2010a, p. 30) estimulan el desarrollo del campo científico en dirección a los estándares globales del “quehacer científico”. A pesar de esto, es importante cuestionarse, por un lado, sobre la existencia de políticas públicas que establezcan condiciones objetivas para implementar la internacionalización y, por otro lado, sobre los impactos del imperativo de la internacionalización para áreas, como la Educación Física, que tienen su tradición asociada a la intervención. Según Bracht:

Embora a inserção e o intercâmbio internacional possam ser entendidos como um aspecto salutar e fomentador do desenvolvimento de uma área como a Educação Física, é preciso cautela em colocar essa perspectiva como prioridade, como meta a ser alcançada necessariamente, ou mesmo, como identificador absoluto da qualidade da produção da área. Parece-nos que áreas como a Educação Física, que tem a característica da intervenção social imediata, não podem prescindir de um conhecimento situado (localizado), o que não significa abrir mão do conhecimento internacional, mas redimensionar sua importância. (2006, s.p.)

La internacionalización no debe ser un “fin en sí misma”, sino un medio para el desarrollo de los programas y sus actores locales, pues no necesariamente la inserción internacional corresponde al avance local de la práctica profesional. De esta manera, las acciones planeadas a favor de la internacionalización deben ser pensadas considerando los objetivos y las finalidades dentro del contexto nacional.

Así comprendida la internacionalización, los programas de posgraduación pueden contribuir al desarrollo nacional, regional o local, produciendo la po-

18. Muchas de estas y otras informaciones básicas no se encuentran disponibles ni en los sitios web de los programas/universidades. Por ejemplo, de los diecinueve programas de maestría existentes, solo siete informan sobre su perfil en investigación –uno– o profundización –seis–.

sibilidad de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos al traducir los conocimientos producidos a políticas públicas, proyectos de ley, *softwares*, patentes, obras culturales, material didáctico, proyectos de extensión, entre otras acciones. Este movimiento, en su conjunto, aumenta la sintonía de la universidad con la sociedad, sirviendo, también, para popularizar el conocimiento científico y permitir percibir con más facilidad el retorno de la educación posgradual al país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadio, A. C. (2017). Construyendo o futuro, significado dos 40 anos da Pós-graduação da EEFÉ-USP e contextualização histórica: Universidade e ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31, 7-18. <https://doi.org/10.11606/1807-55092017000nesp007>
- Bracht, V. (2006). Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação. Texto presentado en “Fórum Permanente de Pós-Graduação em Educação Física”, promovido por el Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte y realizado en la Unicamp, entre los días 7 y 8 de agosto de 2006.
- Burbano, G. A. L. (1996). El papel de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el desarrollo del país. *Lúdica Pedagógica*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.17227/01214128.2686f>
- Castro, J. (2009). Editorial. *Educación Física y Deporte*, 28(2), 7-8. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3059>
- Chalela, S., Valencia, A. y Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 160-170. [10.22507/rli.v14n2a15](https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a15)
- CNA. (2010a). Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Consejo Nacional de Acreditación. 1-34. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402206_lineam_MyD.pdf
- CNA. (2010b). Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Consejo Nacional de Acreditación. 1-47. https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-402206_Guia-Aut_MyD.pdf
- CNA. (s. f.a). ¿Cuál es la situación actual de maestrías y doctorados en Colombia? ¿Cómo se compara con los posgrados en otros países? Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-187381.html>
- CNA. (s. f.b). Definición de acreditación. Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402568.html>
- CNA. (s. f.c). Acreditación de programas de postgrado. Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.cna.gov.co/portal/Divulgacion/Noticias/402206:Acreditacion-de-programas-de-postgrado>

- CNA. (s. f.d). ¿Cuál es la razón de la Acreditación de Alta Calidad de maestrías y doctorados? Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-187364.html>
- CNA. (s. f.e). Marco estratégico. Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.cna.gov.co/portal/El-CNA/Marco-estrategico>
- Cuenca, M. y Carreño, J. (2016). Editorial: Ocio y jóvenes. *Lúdica Pedagógica*, 1(23), 5-6. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/4223/3561>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2018). Convênio Colombo-Alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana? *Revista da Alesde*, 9, 106-118. <http://doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61272>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2019a). Esportivização da Educação Física colombiana: a “herança” do convênio Colombo-Alemão nas páginas da revista *Educación Física y Deporte*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(4), 437-443. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.08.002>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2019b). Cientificação da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão. En: Gomes, I. M., Galak, E., Almeida, F. Q. y Moreno, W. G. (Comps.), *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay* (pp. 198-213). Universidad de La Plata/Edufes. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/143>
- Eusse, K. L. G. (2020). *Tradição, crítica e renovação na Educação Física colombiana* (tesis de doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/Brasil.
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2021a, en prensa). La deportivización de la educación física colombiana: influencias y rastros de su permanencia.
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2021b). Crise epistemológica da educação física na Colômbia: o debate sobre a identidade e o objeto de estudo. *Educación Física y Deporte*, 40(2). <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v40n2a02>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. y Bracht, V. (2021c). Educação Física, Esporte e Ciência na Colômbia: Olhares Críticos. *Educación Física y Deporte*, 40(1). <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v40n1a08>
- Gall, H. (1980). Problemas fundamentales de la evaluación curricular. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 5-12. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22778>
- Gall, H. (1983). Deporte-educación física-recreación-prevención... Problemas de orientación en un fenómeno social. *Educación Física y Deporte*, 5(2), 29-37. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/23053>
- Jaramillo, H. (2008). Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. http://www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/internacional_posgrado/doc_evento/Referencias_Programas_de_Becas/5Estudio_Colombia.pdf

- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista CTS*, 5(13), 131-155. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/14368/PDF145.pdf>
- Molina, V. A., Tabares, J. F., Zuluaga, K. E. y Marulanda, J. C. (2015). Caracterización de la formación profesional en Educación Física, Deporte y Recreación en Colombia. En A. M. Silva y V. A. Molina (Comps.), *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios* (pp. 95-117). Paco Editorial.
- Muñoz, L. A. (1988). Posgraduación en Educación Física: necesidad colombiana. *Educación Física y Deporte*, 10(1-2), 37-48. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4651/4089>
- Nascimento, A. C. S. (2010). *Mapeamento temático das teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)*. (Tesis de Doctorado). Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil.
- SACES. (s. f.a). Preguntas frecuentes. Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación superior. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/404310>
- SACES. (s. f.b). Creación de programas académicos. Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación superior. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235796:Creacion-de-programas-academicos>
- Santos, F. C. (2017). *Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha: cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG (1963-1982)*. (Tesis de maestría). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/Brasil.
- SNIES. (s. f.a). Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
- SNIES. (s. f.b). ¿Qué es el SNIES? Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/EL-SNIES/Que-es-el-SNIES/>
- Soto, D. E. (2009). Los doctorados en Colombia: Un camino hacia la transformación universitaria. *Rhela*, (12), 152-195.
- Urrego, L. J. D. (2014). *Estudio de la producción de conocimiento en la Educación Física en Colombia entre 1990 y 2006*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Wilches, D. O., Tuero, C. P. y Álvarez, E. P. (2012). Ideas influyentes en la Teoría de la Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1975 y 2000. *Educación Física y Deporte*, 31(2), 1033-1043. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/14408>