

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1098>

La cultura académica en perspectiva de movilidad educativa y formativa en el sistema educativo Colombiano

The academic culture from the perspective of educational and training mobility in the Colombian educational system

Carlos Fernando Vega Barona

cfvega97077@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7649-2879>

Universidad Autónoma de Occidente y Universidad de Manizales
Cali y Manizales - Colombia

Artículo recibido: 26 de agosto de 2023. Aceptado para publicación: 11 de septiembre de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo es producto de una revisión de literatura y la consecuente elaboración epistemológica de los constructos «movilidad educativa y formativa» y «cultura académica», los cuales se constituyen en conceptos organizadores o protocategorías epistémicas en la tesis doctoral: "Diasporidades y tránsitos en el marco del EMEF colombiano: construcciones simbólicas y culturas académicas", cuyo propósito gnoseológico es analizar reflexivamente aquello que ocurre cuando las personas se mueven/transitan por las rutas y los escenarios del Esquema de Movilidad Educativa y Formativa, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica. Metodológicamente, se utilizan dos tipos de revisiones bibliográficas: (1) una revisión narrativa, con la que se hizo descripción y síntesis de la literatura existente y pertinente para configurar los trazos genealógicos del concepto «movilidad educativa y formativa»; y (2) una revisión integrativa, que permitió dilucidar las aproximaciones a una cartografía conceptual de la «cultura académica», a partir de la síntesis de la literatura existente desde diferentes perspectivas teóricas. Finalmente, se propone como conclusión algunas consideraciones finales en las que se devela la relación de ambos conceptos: la cultura académica en la movilidad educativa y formativa en el contexto del sistema educativo colombiano, particularmente, lo referente al marco nacional de cualificaciones.

Palabras clave: cultura académica, movilidad educativa y formativa, sistema educativo colombiano, marco nacional de cualificaciones

Abstract

This paper derives from a literature review and the epistemological elaboration of the concepts «educational and training mobility» and «academic culture», which are organizing concepts or epistemic protocategories in the doctoral thesis: "Diasporities and transits in the context of the Colombian EMEF: symbolic constructions and academic cultures", whose gnoseological purpose is to make a reflective analysis about what happens when people move/transit through the routes and scenarios of the Educational and Training Mobility Scheme (EMEF in Spanish), from a phenomenological-hermeneutical perspective. Methodologically, two types of literature

reviews are used: (1) a narrative review to describe and synthesize the existing and pertinent literature to configurate the genealogical traces of the concept «educational and training mobility»; and (2) an integrative review that made it possible to elucidate the approaches to a conceptual cartography of «academic culture», from the synthesis of the existing literature from different theoretical perspectives. Finally, some final considerations are proposed as a conclusion in which the relationship of both concepts is revealed: the academic culture in educational and formative mobility in the educational system context of Colombia, particularly, in relation to the national qualifications framework.

Keywords: academic culture, educational and training mobility, educational system of Colombia, national qualifications framework

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Vega Barona, C. F. (2023). La cultura académica en perspectiva de movilidad educativa y formativa en el sistema educativo Colombiano. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 576–593. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1098>

INTRODUCCIÓN

En noviembre de 1991, en el ocaso del siglo XX y los albores de un nuevo milenio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, convocó una comisión de personalidades del mundo, de diferentes ámbitos culturales y profesionales, la cual fue presidida por Jacques Delors y cuyo propósito fundamental era reflexionar y proponer una visión prospectiva acerca de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI como respuesta a los desafíos educativos de una nueva época humana. Oficialmente, se estableció en marzo de 1993 la "Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", tal como fue denominada por UNESCO, llevándose a cabo en París (Francia) la primera de ocho reuniones que culminaron con la producción del informe titulado: "La Educación encierra un tesoro" (Delors, 1996).

En el mandato confiado por UNESCO a Delors y los 14 comisionados se instó a elaborar recomendaciones, tanto de política como de prácticas, para pensar la educación del siglo XXI desde la diversidad de situaciones, necesidades, medios y aspiraciones, teniendo en cuenta universales que pudiesen acogerse, adaptarse y adoptarse según las realidades y circunstancias particulares (singularidades) de los países, las regiones y las comunidades en el planeta. Algunas líneas de ese mandato que se configuran como referentes clave para el contexto epistémico de producción de este artículo son los que se enuncian a continuación:

[...] la Comisión centrará su reflexión en la cuestión fundamental que engloba todas las demás: ¿qué tipo de educación será necesario mañana y para qué tipo de sociedad? Estudiará las nuevas funciones que la educación tendrá que cumplir, así como las exigencias nuevas a las que deberán ajustarse los sistemas educativos en un mundo caracterizado por la aceleración del cambio y una intensificación de las tensiones de carácter económico, ecológico y social; examinará las repercusiones de las grandes evoluciones de la sociedad contemporánea en la educación; [...] Ante todo, la Comisión deberá identificar una serie de cuestiones clave, [...] entre ellas los temas que constituyen la preocupación central de los gobiernos, las sociedades y los educadores [...] y los interrogantes que plantean las nuevas configuraciones de la sociedad, las transformaciones de nuestro universo material y social. Estos últimos exigirán prioridades nuevas, una reflexión nueva, y una acción nueva. [...] Las cuestiones relacionadas con la educación y los sistemas educativos pertenecen [...] a dos grandes categorías: la primera comprende las cuestiones relacionadas con las finalidades, los objetivos y las funciones de la educación [...] y], la segunda abarca las cuestiones más específicas referentes a los propios servicios de educación y, en particular, a los modelos, las estructuras, los contenidos y el funcionamiento de los sistemas educativos. (p. 301)

Más allá de su carácter documental, reflexivo e histórico-circunstancial, en las tres partes del informe a la UNESCO (Horizontes, Principios y Orientaciones) se explicitan una serie de cuestiones epocales en perspectiva de desafíos de humanidad, las cuales produjeron el acontecimiento determinante que inauguró las transformaciones políticas, económicas, culturales y socio históricas de la educación en el siglo XXI. Aunque antecedentes tales como el Informe de la Comisión Faure (1972): "Aprender a ser. La Educación del futuro" (Faure y otros, 1973) y la Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990): "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", UNESCO (1990), introdujeron cuestiones que movilizaron las discusiones en torno al futuro de la educación, fue hasta el documento producido por Delors y otros que se sitúan en el centro de las reflexiones, prospecciones y recomendaciones resolutivas los conceptos: «educación básica» y «educación permanente», en tanto les atribuye la mayor significatividad de la «Educación durante toda la vida» (p. 113), refiriéndose por parte de actores sociales, instituciones, gobiernos y organizaciones diversas –nacionales e internacionales– de la sociedad civil, que constituyan

«sociedades educativas» (p. 71), «sinergias educativas» (p. 124) y «decisiones educativas» (p. 180).

En consonancia con lo anterior, al enfocar la mirada en las nuevas configuraciones de la sociedad y las cuestiones relacionadas con los modelos, las estructuras, los contenidos y el funcionamiento de los sistemas educativos para dar respuesta a las mismas, la universidad fue convocada para asumir un rol protagónico como auspiciadora de los debates sobre la concepción y el futuro de la sociedad y, además, para constituirse en espacio de cultura y de estudio abierto a todos (p. 153), como eje de la verticalidad en la educación básica y de la horizontalidad en la educación permanente en sus diversos ámbitos, rutas y posibilidades. En respuesta a ese llamado, las universidades europeas reunidas en la Sorbona (1998) iniciaron un movimiento interuniversitario que se formalizó con la Declaración de Bolonia (1999), a partir de la cual se produjeron las reformas más significativas tanto en la educación superior como en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y, de ahí en más, se adoptaron como modelo para transformar la educación en otros continentes.

Como consecuencia de la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para propiciar la movilidad de las personas en torno a experiencias educativas, culturales y científicas, las universidades europeas no solo se constituyeron en centro de acogida de estudiantes y profesores del mundo interesados en formarse al más alto nivel, sino también en el referente mundial para los procesos de reconocimiento de aprendizajes, créditos académicos, cualificaciones y titulaciones. Esto último suscitó la aparición de los marcos nacionales y regionales de cualificaciones, en tanto expresión de la flexibilidad de los sistemas educativos y de la promesa de aprendizaje permanente con miras a agenciar movilidades sociales, acceso al empleo y mejores condiciones de calidad de vida.

El sistema educativo colombiano no ha sido ajeno a estas emergencias educativas ni a la configuración de un marco nacional de cualificaciones; por eso, el Ministerio de Educación inició su proceso de desarrollo a partir de la segunda década del siglo XXI, formalizando mediante decreto nacional en el 2021. Asimismo, estableció que era necesario contar con un Esquema de Movilidad Educativa y Formativa, EMEF, que se articulará con el Marco Nacional de Cualificaciones y otros componentes del mismo, para garantizar la viabilidad de las diferentes vías de cualificación de las personas, es decir, asegurar la movilidad educativa¹ y formativa² tanto en la verticalidad de los diferentes niveles del subsistema de educación formal (preescolar, primaria, secundaria, media, superior), como en la horizontalidad desde/hacia los subsistemas de educación no-formal e informal, cumpliendo así el mandato de brindar oportunidades para una educación a lo largo de la vida y con fines de desarrollo humano y empleabilidad.

¹ Se entiende «lo educativo» como el contexto en el que se educa institucionalmente para la vida social, profesional y laboral, es decir, donde se lleva a cabo la acción educativa o la formación de las personas de manera intencionada, organizada y con finalidad de titulación formal (Vega, 2022a). En tal sentido, aplica para todos los niveles del subsistema de educación formal en Colombia (preescolar, básica, media, superior) y de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (programas técnicos laborales) que emite certificados ocupacionales.

² Se entiende «lo formativo» como una acción humana que trasciende lo educativo, incluyendo inclusive. De acuerdo con Tamayo y Marín (2008), «[la] formación implica considerar al ser humano en su condición de habitante de este planeta, puesto que este concepto tiene su origen en lo más profundo de la relación entre el hombre y el mundo» (p. 22). La formación es relación con el otro y con lo otro, agenciada en las posibilidades de transformación del ser humano en el mundo (p. 31). Por tanto, lo formativo no solo se desarrolla en los escenarios escolarizados, sino a lo largo de la existencia humana en las diferentes situaciones, vivencias, experiencias e interacciones en la vida individual y colectiva de las personas.

En consecuencia, siendo la movilidad educativa y formativa un asunto medular en los procesos de cualificación en el sistema educativo colombiano, se hace fundamental elaborar una conceptualización mediante la cual se defina y delimite su interpretación gnoseológica, evitando también que sea confundida con otro tipo de movi­lidades en el marco de lo propuesto en el proceso de Bolonia. Por otra parte, si bien las estructuras de la variedad de marcos nacionales de cualificaciones alrededor del mundo tienen convenientemente organizados aspectos de teleología, política pública y mecanismos técnico-académicos para llevar a cabo el reconocimiento de resultados de aprendizaje y certificaciones, aún no se contemplan estudios o acciones en los que se desvelen qué ocurre con las personas que transitan por las rutas entre espacios educativos formales, no-formales e informales.

Esta última situación y las circunstancias asociadas con la necesidad de configurar un correlato o una narrativa alternativa a los discursos oficiales de entidades gubernamentales u organizaciones transnacionales que proponen los lineamientos para el desarrollo de los procesos de movilidad educativa y formativa, motivaron la idea de auscultar los fenómenos de adaptación/transformación cultural de quienes transitan de un ámbito educativo o formativo a otro, declarando a la cultura académica como indicador de tales fenómenos. Con esto, también se hizo indispensable definir y delimitar este término, elaborando una cartografía conceptual que permitiese una aproximación al mismo a partir de una revisión bibliográfica que considerase tres perspectivas teóricas: antropología cultural, sociología de la cultura y psicología cultural.

TRAZOS GENEALÓGICOS DEL CONCEPTO MOVILIDAD EDUCATIVA Y FORMATIVA

Aunque los sistemas educativos siempre se han contemplado como una totalidad, en los países existen políticas públicas diferenciadas para cada uno de los niveles educativos a pesar de contarse con legislación o normatividad universal, que también incluye regulaciones de la educación no-formal e informal, las cuales complementan la oferta formal o brindan otras posibilidades de formación y cualificación. Si bien tal jurídica educativa está inspirada en las necesidades de cada nivel y ciclo, en su gran mayoría las leyes y decretos han ido surgiendo a partir de las discusiones suscitadas en la educación superior, cada que convoca a diversas personas para realizar ejercicios que conjugan lectura de realidad, reflexión socio histórica y prospección de los retos y desafíos de la humanidad.

Así, por ejemplo, en 1999 las universidades europeas llevan a cabo un ejercicio profundo de revisión, renovación y refundación de la educación superior, en el ámbito de la educación formal, pero que se ha convertido en el hito más contemporáneo desde el cual se movilizaron las diferentes reformas educativas a todo nivel, impactando todas las estructuras, finalidades y metódicas en las que se desarrollan la educación y la formación en el siglo XXI. Lo iniciado con el Convenio de Lisboa (1997) y afirmado con la Declaración de la Sorbona (1998), se consolidó como manifiesto mediante la Declaración de Bolonia que sentó las bases para la cooperación interuniversitaria, la flexibilidad de los sistemas educativos, el favorecimiento de la movilidad y la garantía de la acreditación de la calidad.

Si bien este manifiesto fue determinante para la educación superior europea, el mismo trascendió a otras latitudes y suscitó reformas en las universidades de todo el mundo; no obstante, el más significativo leitmotiv de la educación de este milenio surgiría unos años después cuando en la Conferencia de Berlín (2003) se adoptó el concepto «aprendizaje permanente» o «aprendizaje a lo largo de la vida», definido en tal declaración como:

Proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por

lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática. (Berlin Communiqué, 2003)

En la definición se identifican tres aspectos fundamentales de la educación contemporánea. El primero, la consigna “desde la infancia a la ancianidad” inaugura en el ámbito educativo un llamamiento a la articulación del sistema, pues convoca a pensar y garantizar trayectorias educativas completas durante la vida de cada persona y, con ello, procesos formativos que se integren y que sean configurados sobre la base de los aprendizajes previos. Un segundo elemento, formaliza y sitúa la discusión sobre políticas públicas educativas que organicen la formación en torno a competencias y resultados de aprendizaje, siendo estos a partir de Bolonia el gran referente para la movilidad educativa y formativa. Y finalmente, al declarar “en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje” y relacionando esta consigna con el desarrollo personal, con las oportunidades de empleo y con el fomento de la participación democrática, edifica las bases para lo que hoy día se conocen como los Marcos Nacionales y Regionales de Cualificación.

En tal sentido, a partir del 2006 la UNESCO intensificó sus iniciativas en la definición de políticas universales relacionadas con el aprendizaje de adultos, la educación extraescolar y la formación no-formal e informal dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente a través del trabajo adelantado desde UNESCO Institute for Lifelong Learning. Este trabajo no solo realiza colaboraciones con diferentes aliados alrededor del mundo, incluso con las agencias europeas responsables de darle continuidad y consolidación al proceso de Bolonia, sino que configura seguimientos constantes a las acciones y decisiones de los diferentes países respecto a estos marcos. La sistematización realizada da cuenta de similitudes y diferencias en las apuestas de los diferentes países, pero en todos ellos se logran identificar aspectos fundamentales y convergentes en torno a lo declarado como aprendizaje a lo largo de la vida y las cualificaciones necesarias para el desarrollo personal, el empleo y la vida en sociedad.

De acuerdo con the European Qualifications Framework, se conceptúa la cualificación como el resultado formal de la evaluación y validación obtenida por una persona cuando una autoridad competente determina que ha logrado un resultado de aprendizaje según los estándares que hayan sido establecidos; asimismo, el marco nacional de cualificación se constituye en política e instrumento para el desarrollo y clasificación de las cualificaciones basadas en una serie de criterios (Auzinger, Castel-Branco, Deij, y Fellingner, 2021). Por consiguiente, el garantizar articulaciones en los sistemas educativos, diseñar políticas públicas centradas en las cualificaciones y el aprendizaje permanente, y proponer estrategias y mecanismos para favorecer y mejorar los aprendizajes a fin que sean productivos para el mundo laboral y la sociedad civil se han constituido en una tendencia planetaria y en promesa de los nuevos escenarios educativos y formativos epocales.

En la sistematización más reciente publicada por UNESCO en dos volúmenes, intitulados: “Global inventory of regional and national qualifications frameworks”, Volume I: Thematic chapters (2019) y Volume II: National and regional cases (2019), se documentan aproximadamente las experiencias de 155 países o comunidades geopolíticas que han implementado –o están en proceso de hacerlo– marcos nacionales y regionales de cualificaciones, los cuales incorporan esquemas de movilidad educativa y formativa, entendiendo estos como la posibilidad que tienen las personas para transitar entre los diferentes subsistemas, modalidades, niveles, ciclos, programas formativos, en el contexto de un sistema educativo/formativo –en consonancia con la declaración de “variedad de contextos de aprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida”–, ofreciendo además oportunidades para llevar a cabo procesos de articulación educativa y de reconocimiento formativo de la trayectoria y experiencia en ámbitos no-formales e informales.

A nivel latinoamericano, países como Brasil, Costa Rica, Chile, México y Uruguay cuentan con este tipo de esquemas que tienen como propósito aumentar la contribución de la educación al desarrollo del país y un acceso más fluido al mercado laboral, para mejorar las oportunidades de empleo y calidad de vida, por una parte, así como los indicadores de productividad y competitividad del sector productivo y la sociedad civil, por otra. De acuerdo con la OIT Cinterfor (2022), los marcos de cualificaciones identificados en América Latina tienen coincidencias – distinguiéndose las prioritarias entre los 16 hallazgos– en los siguientes aspectos: (1) Articulación de sistema educativo y de formación, (2) Movilidad de las personas entre las distintas ofertas, (3) Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, (4) Reconocimiento de aprendizajes previos, y (5) Reconocimiento de cualificaciones en otros y de otros contextos (p. 14). Por otra parte, en los nueve marcos de cualificaciones que se diseñaron e implementaron en América Latina entre 2014 y 2022 –incluido el de Colombia– se consideran, validan y reconocen los aprendizajes obtenidos tanto a través de procesos educativos y formativos como aquellos logrados por la experiencia (reconocimiento de aprendizajes previos, RAP).

Justamente, estos referentes fueron considerados pertinentes y relevantes por los ministerios de educación y trabajo en Colombia para organizar y legalizar una propuesta de marco nacional de cualificaciones y de regulación de procesos de movilidad educativa y formativa en su sistema educativo, ya que consideraron que contaban con la validez técnico-académica suficiente y las cercanías ideológicas e idiosincráticas, así como las condiciones y características geopolíticas, culturales y económicas en relación con las coincidencias priorizadas e identificadas en países del continente.

Fue así como surgió el Sistema Nacional de Cualificaciones, SNC, cuya creación se establece con el artículo 194 de la Ley 1955 del (2019), al igual que sus componentes: (i) el Marco Nacional de Cualificaciones, MNC; (ii) el subsistema de aseguramiento de la calidad de la educación y la formación; (iii) el subsistema de normalización de competencias; (iv) el subsistema de evaluación y certificación de competencias; (v) el esquema de movilidad educativa y formativa; y (vi) la plataforma de información del SNC. Asimismo, se constituye como el mecanismo que transversaliza las vías de cualificación definidas para el Sistema Educativo Colombiano, SEC, permeando todos los niveles establecidos en el MNC. Este último fue adoptado y reglamentado mediante el Decreto 1649 de 2021 y se atempera a las disposiciones de la Ley 115 de (1994), Ley General de Educación, y el Decreto 1075 de 2015, decreto único reglamentario del sector educativo colombiano; por tanto, contempla un esquema de ocho niveles ordenados y expresados en términos de conocimientos, destrezas y aptitudes, de acuerdo con la secuencialidad y complejidad de los aprendizajes logrados por las personas en las diferentes vías de cualificación y con los 3 subsectores en los que se organiza el SEC: (1) Educación Formal, (2) Educación/Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano [antes Educación No Formal], y (3) Educación informal. Por tanto, el MNC colombiano se considera como el instrumento articulador de los 3 subsectores y de las diferentes rutas y posibilidades de cualificación que se generan entre estos y sus niveles educativos/formativos/laborales.

Retornando a los albores del siglo XXI y a la génesis de los marcos de cualificaciones a partir del proceso de Bolonia, aunque la movilidad que se proyectó favorecer en la declaración de 1999 fue la interinstitucional, entre universidades del Espacio Europeo de Educación Superior e, incluso, la internacional hacia países en otros continentes; con el advenimiento de los marcos nacionales y regionales de cualificación se logra resignificar y situar con una interpretación más amplia a los movimientos de personas en formación, extendiéndose ex profeso a niveles diferentes a la educación formal superior. Surgen entonces mecanismos que dan cuenta de otro tipo de movilidades, tales como las pasantías, las misiones académicas, las estancias o los intercambios, todos ellos conservando el propósito subyacente a la idea de movilidad: tener vivencias y experiencias educativas, formativas y culturales en contextos diversos.

Consecuentemente, al ir emergiendo las cualificaciones y el aprendizaje a lo largo de la vida como expresión de todas las posibilidades de movilidad dentro de los sistemas educativos de los países, se configuran procesos de «movilidad educativa y formativa», que para el caso de Colombia se organizan en el MNC como un esquema, definido legislativamente como:

[...] el Esquema de Movilidad Educativa y Formativa [EMEF, se crea] para facilitar la movilidad de las personas entre las diferentes vías de cualificación que son la educativa, la formación para el trabajo y el reconocimiento de aprendizajes previos para la certificación de competencias, con el fin de promover las rutas de aprendizaje, las relaciones con el sector productivo y el aprendizaje a lo largo de la vida. (Ley 1955 de mayo del 2019, Artículo 194).

En otras palabras, el EMEF se concibe con una triple connotación para llevar a la práctica el MNC colombiano: (1) una apuesta estructurada con la cual afrontar las dispersiones y heterogeneidades del sistema educativo, para cerrar brechas y asumir los retos identificados, a la vez que facilite y favorezca el tránsito de las personas entre las diferentes ofertas educativas y formativas, así como su inserción laboral; (2) un instrumento sistemático que posibilite la operatividad y normatividad del MNC y proporcione la legitimidad suficiente para el otorgamiento de las cualificaciones y el reconocimiento de aprendizajes obtenidos en y fuera de la oferta educativa y de formación; y (3) una oportunidad invaluable para que las personas tengan posibilidades diversas y multiplicidad de rutas e itinerarios educativos y formativos, a fin de lograr propósitos personales, profesionales y laborales a través de los avances obtenidos como consecuencia de los aprendizajes a lo largo de la vida.

En el proceso de creación del MNC de Colombia y la estructuración del EMEF se identificaron algunos retos, los que aún permanecen vigentes como brechas o inconvenientes que han de ser sorteados para consolidar la movilidad educativa y formativa en el país. Algunos de estos, los que están enfocados en la movilidad a través del sistema, son los siguientes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022):

Barreras a la movilidad educativa, debido a la desarticulación entre subsistemas, niveles y ofertas del SEC, encontrando programas organizados de manera independiente, fragmentados y que conducen a rupturas metodológicas, operativas y administrativas.

Insuficientes rutas de aprendizaje: educación terminal, refiriendo este término a las imposibilidades de avance hacia cualificaciones de "mayor nivel" o en "otro nivel" de los subsistemas, al no contarse con referentes comunes para su comparación o al desconfiar acerca de las competencias y resultados de aprendizaje obtenidos.

Ausencia de rutas o trayectorias en la educación postmedia, ya que las instituciones educativas y formativas difícilmente diseñan rutas claras de movilidad para sus estudiantes hacia programas de las distintas ofertas, garantizando la adopción de ciclos propedéuticos (rutas o trayectorias flexibles) en lugar de privilegiar la jerarquización y unidireccionalidad vertical concentrada en la educación formal.

Carencia de insumos para una orientación socio-ocupacional de cara a la trayectoria educativa y laboral posible, manifestándose en pedagogía insuficiente acerca de las posibilidades, rutas e itinerarios educativos y formativos, lo que deriva usualmente en decisiones equivocadas de las personas sobre su continuidad educativa en el sistema, así como en problemas de desempeño y deserción.

Mecanismos insuficientes para el reconocimiento de aprendizajes logrados por las personas, independiente de dónde, cuándo y cómo fueron adquiridos. Dado que en el SEC se ha privilegiado históricamente el subsistema de educación formal, teniendo como panacea el logro de un título de pregrado o posgrado universitario, las demás alternativas educativas y

formativas, incluso en ámbitos no escolarizados e informales, cuentan con poca estima social y suelen percibirse como de menor valía o relevancia, por eso, los procesos cualificación y reconocimiento de aprendizajes son limitados o desconocidos entre instituciones.

En síntesis, la movilidad educativa y formativa es considerada en Colombia como la condición de posibilidad con que cuentan las personas para transitar entre el mundo educativo, los contextos formativos y el mercado laboral, a través de las tres vías de cualificación y reconocimiento de aprendizajes en la multiplicidad de rutas e itinerarios verticales y horizontales, hacia adelante y atrás, y de un subsistema a otro en el marco del SEC, favoreciendo el aprendizaje a lo largo de la vida y la consecución de logros personales, profesionales y laborales.

APROXIMACIONES A UNA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL DE LA «CULTURA ACADÉMICA»

Históricamente, desde diversas perspectivas disciplinares y campos profesionales, se han producido definiciones en torno al concepto cultura. Cada elaboración convoca a interpretaciones epistemológicas que guardan similitudes y diferencias teóricas, acrecentando el acervo polisémico y sus polifonías de sentido. Si bien hablar de cultura tradicionalmente refiere al asunto de interés exclusivamente antropológico, se logran identificar aproximaciones desde otras perspectivas tales como sociológica, filosófica, psicológica o lingüística; notándose, en épocas más recientes, interpretaciones que emergen de las convergencias o puntos de encuentro entre más de una de dichas perspectivas.

En la obra "An anthropological perspective from cultural anthropology: tribes, states, and the global system", Bodley (1994) propone una clasificación de las definiciones de cultura, considerando como categorías o descriptores las siguientes: Tópica, Histórica, Comportamental, Normativa, Funcional, Mental, Estructural y Simbólica. De estas posibilidades, como horizonte de sentido para este artículo se ha optado por los cinco descriptores que se muestran en la Figura 1, a partir de los cuales se elaborará una aproximación a la idea de «cultura académica».

Figura 1

Clasificación de las definiciones de Cultura de acuerdo con los descriptores priorizados



Fuente: elaboración propia, adaptada de Bodley, J. H. (1994).

La definición histórica devela la tensión entre tradición y traducción, es decir, la preservación del legado cultural y aquello que se transfiere a las nuevas generaciones, pero que será interpretado y adaptado de acuerdo con las circunstancias epocales de quienes fungen como herederos. La acepción funcional da cuenta de la adaptabilidad y la convivencia en comunidad, el resolver su existencia con el otro y lo otro. Consecuentemente con las anteriores, la cultura es comportamental, pues historicidad y funcionalidad en la vida y las interacciones con los otros está signada por las actuaciones humanas, las decisiones y lo relacional. Pero tales comportamientos son modelados y producidos en el devenir performativo en las estructuras o matrices culturales, dando lugar a una concepción estructural de la cultura como construcción de sentido en la vida individual y colectiva. Finalmente, en cada una de las anteriores categorías, y teniendo en cuenta una perspectiva antropológica que hace ruptura con las concepciones clásica, se evidencia una semántica de lo cultural que sitúa los significados atribuidos desde codificaciones de las realidades sociales, a lo que Geertz (1987) llama «símbolos significativos», es decir, la construcción simbólica de la cultura.

Desde una perspectiva hermenéutica-simbólica, Geertz op. Cit. (p. 51) afirma que se puede comprender la cultura como:

[...] producción de sentidos, de manera que también podemos entender [la] como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado ... [es decir] la cultura como trama de significados y desarrollos simbólicos, se compone de un complejo grupo de complicaciones, sutilezas y matices.

Una interpretación de lo anterior desde la antropología cultural, de acuerdo con Molina y Sandoval (2006), se puede comprender la producción de sentidos como inherente a las potencialidades que devienen de la experiencia humana, a aquello cultivado/producido – material y simbólicamente- en el seno de una determinada comunidad o grupo social, y a la capacidad de los seres humanos de mediatizar la relación con otros y con su entorno a través de los «sistemas de símbolos significativos» de los que habla Geertz. Por otra parte, al

interpretar las tramas de significados, los desarrollos simbólico y las complejidades declaradas, la sociología de la cultura explicita en la vida cotidiana la tensión construcción de identidad vs diferenciación social, a partir de los elementos de continuidad, de estabilidad o transformación, que se institucionalizan en la vida colectiva y se internalizan en las formas de personalidad y representación en la vida individual de las comunidades humanas (Molina y Sandoval, 2006, p. 116).

Considerando entonces su carácter contingente, parcial y provisional (Bruner, 1988), al igual que su necesidad de interpretación permanente: en la circularidad reproducción → reinterpretación → transformación → reproducción, se pone de manifiesto la condición de fluencia en continuidad de la cultura, tal como la afirma Maturana (1991):

[... La cultura] define y constituye todo el quehacer de una comunidad humana. Dicho de otra manera, una cultura es un continuo fluir en el lenguaje y las emociones, [por eso] define y constituye el modo de vida de un grupo humano. (p. 88).

En esta aproximación cartográfica conceptual a la idea de «cultura académica», se hace indispensable delimitar una definición del constructo «cultura», considerando las sintonías entre perspectivas epistemológicas de los autores convocados y la red semántica configurada a partir de las reflexiones suscitadas. En tal sentido, se eligió la conceptualización ofrecida por Pérez (1995), que además le permite situar a la Escuela –entendida como institución social y espacio para la educación y formación- como coordenadas de encuentro de las diferentes expresiones de cultura y subculturas.

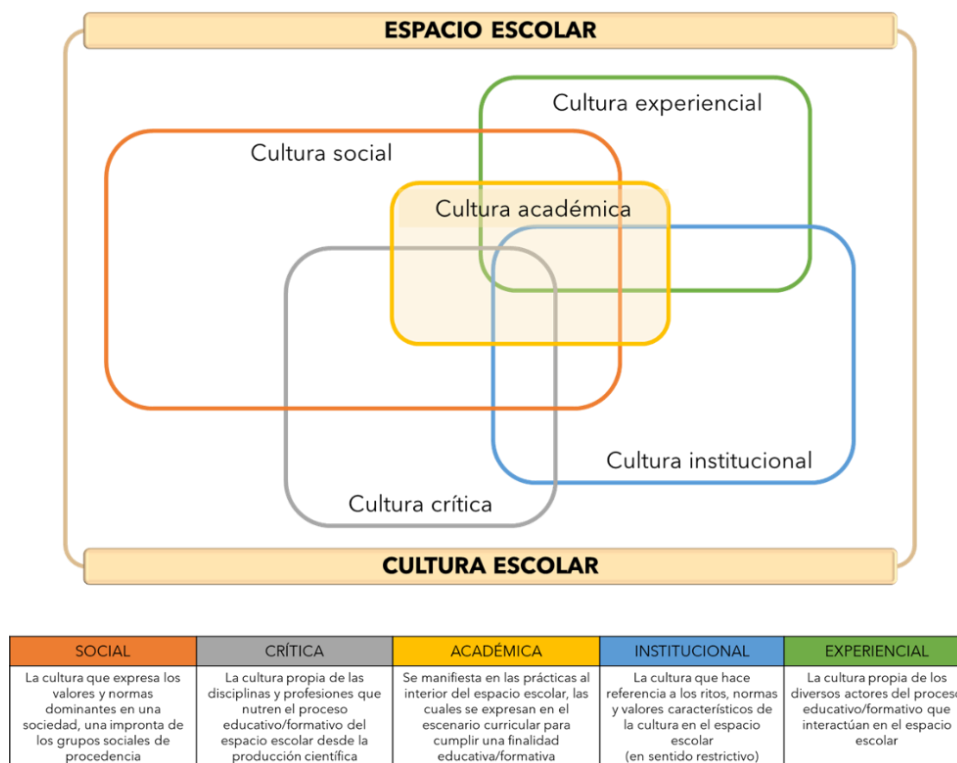
[...] una cultura [es] la construcción de significados, expectativas y comportamientos [realizada] por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo [...] Se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos [...] que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. (pp. 7-8)

Debe suponerse que, en el ámbito de las instituciones sociales como la Escuela, se logra distinguir un aspecto simbólico, una cultura distintiva además de su estructura social, que varía en formas (Clark, 1980) y diversas expresiones de las interacciones, producciones, actuaciones, relacionamientos y modos de realización en la vida individual y colectiva. De hecho, la cultura en los entornos escolares (educativos y formativos) es el escenario en el que ocurren acciones formativas institucionalizadas e intencionadas, como significados de diversa naturaleza que cada sujeto en el espacio escolar recibe e intercambia con otros (Lorenzo, 1996).

Pérez (1995) concuerda con Lorenzo en considerar esta cultura escolar desde una postura sistémica-relacional, contemplando además a la Escuela como "espacio ecológico de cruces de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias [sociales]..., es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen sobre las nuevas generaciones" (p. 7), lo que permite trascender finalidades educativas/formativas centradas únicamente en la reproducción social y cultural. La Figura 2 ilustra mediante una representación interpretativa de los tipos de cultura que se entrecruzan en el espacio escolar según Pérez, dando cuenta de su propuesta de «espacio ecológico relacional» donde se interceptan e interactúan diferentes culturas, sujetos y grupos sociales.

Figura 2

Representación del cruce de culturas en el espacio escolar



Fuente: elaboración propia, a partir de la interpretación realizada de la propuesta de Pérez, A. (1995).

Como puede apreciarse en la representación, a partir de los significados atribuidos por Pérez a las diferentes expresiones culturales en el espacio escolar, particularmente la cultura académica se sitúa en el entrecruzamiento de la cultura social, la más vasta y totalizante, que se sitúa en el ámbito de la tradición y las comunidades de procedencia de quienes conviven en el espacio escolar; la cultura crítica, desde donde se seleccionan los discursos producidos-reproducidos a partir de los diferentes campos de la ciencia, el conocimiento y los saberes; la cultura institucional, que deviene en jurídica, normativas y mecanismos de regulación y control en el plano de lo instituido; y la cultura experiencial, construcción individualizada e idiosincrática con la que cada sujeto académico se coloca en el escenario educativo/formativo, exteriorizando los frutos de sus experiencias y transitadas por los espacios escolares.

La configuración de una cultura académica tiene dimensiones y mensurabilidad, a escala de los sujetos, los grupos sociales y las instituciones. Sin embargo, tal construcción es agenciada en la Escuela a partir de la trayectoria, la praxis y las experiencias reflexionadas e internalizadas de los sujetos académicos que hacen vida en y transitan por las instituciones educativas/formativas, sin desdibujar, despreciar o desatender las situaciones divergentes que surgen en la cotidianidad del espacio escolar y que coexisten con significados consensuados y legitimados, así como con las construcciones de sentido asumidos como identidad colectiva en tal cultura académica. Teniendo en cuenta que esta configuración parte de las experiencias y actuaciones de cada sujeto académico en su condición individual y de interacción con otros, se hace necesario realizar un esfuerzo de comprensión de éste en cuanto a sus creencias, expectativas e intencionalidades, tanto en la participación en los sistemas simbólicos de la

cultura como en la manifestación de su subjetividad y la observación de sus acciones situadas en cada escenario de interacción (Bruner, 1991).

Respecto de lo anterior y desde la perspectiva de la psicología cultural, Guevara (2009) menciona que la cultura –en este caso la académica– se configura a partir de sistemas de significados de la vida escolar que son interdependientes con las condiciones y circunstancias, individuales y colectivas, en las que se generan. Igualmente, se aprecia que en las relaciones entre sujetos académicos históricamente condicionados y los ámbitos de interacción delimitados culturalmente –de acuerdo con Pérez (1995), el cruce de culturas en el espacio escolar–, se evidencia una “combinación de las metas, los instrumentos y el entorno, [que] constituyen simultáneamente el contexto de la conducta humana”(p. 213) y, con esto, la cultura académica logra traducirse en comportamientos y prácticas fuertemente vinculadas con rituales, rutinas y actividades cotidianas legitimadas e internalizadas en el marco de las estructuras sociales y culturales de la Escuela.

Habiendo sumado una nueva perspectiva, la psicología culturalista, a las aproximaciones conceptuales desde la antropología cultural y la sociología de la cultura, se logra identificar que la cultura académica se sitúa como construcción simbólica en los diversos modos de vida, individuales y colectivos, legitimados en el grupo social para regular los sistemas, relacionales, actuaciones y modos de ser, estar y convivir con otros en las instituciones educativas/formativas, y que permanentemente tensiona pensamientos, comportamientos y prácticas entre la preservación de tradiciones del ámbito escolar (arraigo) y las traducciones que dan lugar a nuevos significados (adaptación/transformación) del relacionarse en el grupo social. En este sentido, a pesar de los diferentes puntos de vista en cuanto a pensamientos y perspectivas en las investigaciones, se logran apreciar algunas coincidencias en cuanto a características compartidas o aspectos distintivos de las culturas y subculturas, los que también pueden identificarse en las culturas académicas: creencias explícitas, comportamientos compartidos, tradiciones y costumbres, sentimientos y emociones, rituales, normas y valores, experiencias y expectativas, símbolos y significados, modos de vida y de interpretación de la realidad.

Aunque en este recorrido cartográfico conceptual en el que se consideran diferentes perspectivas teóricas y una revisión de literatura con un número representativo de investigaciones acerca de la idea de cultura académica, se hace notoria la pluralidad de consideraciones conceptuales, tal como concluye (Benítez-Restrepo, 2020) después de revisar exhaustivamente 40 artículos publicados entre 2010 y 2016 en diferentes países y universidades; no obstante, se propone la siguiente conceptualización que incorpora los tipos de cultura priorizados (ver Figura 1) a partir de las descripciones planteadas por Bodley (1994) y un elaboración preliminar de Vega (2022b):

La cultura académica puede interpretarse como una construcción individual y colectiva de sentido [dimensión simbólica] propia de entornos educativos/formativos, en la que los sujetos académicos portadores de una herencia social arraigada –como producto de sus trayectorias y experiencias internalizadas– [dimensión histórica], deciden compartir con otros vivencias, redes de significados, prácticas, representaciones sociales, creencias, emociones, sentimientos y una serie de rasgos idiosincráticos [dimensión comportamental]; posibilitando elaboraciones conscientes e intencionales de nuevas experiencias y transformaciones sociales y culturales en la vida individual y colectiva de quienes interactúan en espacios escolares [dimensión funcional], a fin de configurar disposiciones, capacidades humanas y estructuras culturales [dimensión estructural] con las cuales comprender las culturas social, crítica, institucional y experiencial: sistemas de símbolos significativos académicos.

CONCLUSIÓN

Consideraciones finales acerca de la cultura académica en la movilidad educativa y formativa

El escenario epocal de los sistemas educativos planetarios en la transición de los siglos XX al XXI evidencia impactos significativos desde las políticas públicas nacionales e internacionales, las cuales son auspiciadas desde organismos multilaterales (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, OCDE, BID, CEPAL, Unión Europea, Alianza del Pacífico, para citar algunos) e influyen coyunturalmente en las decisiones políticas, económicas y sociales de los Estados en torno a los direccionamientos y acciones relacionadas con la educación. Prueba de ello son las reformas educativas, las legislaciones estructuradas o emergentes, y los diferentes mecanismos y lineamientos que se institucionalizan en los sistemas educativos contemporáneos y que se proponen como respuesta a las necesidades sociales y económicas de la época, de acuerdo con lo que se prevé como expectativas de las personas en el contexto sociohistórico en el que se desenvuelven.

Los marcos nacionales y regionales de cualificación surgen como mediación social para conciliar la oscilación entre la preeminencia de la educación básica como sustrato para garantizar alfabetización universal y condiciones esenciales para un proyecto de vida personal, profesional y laboral exitoso y productivo, de una parte, y formación permanente centrada en el aprendizaje a lo largo de la vida, de manera no-formal e informal, con una perspectiva eminentemente ocupacional e intencionada en el desarrollo de competencias laborales específicas, sin que ello implicase oportunidades para lograr cualificaciones y titulaciones de índole profesional formal.

En tal sentido, el sistema educativo colombiano apropió esta tendencia planetaria y formalizó legislativamente su Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) en 2021, estructurando concomitantemente el Esquema de Movilidad Educativa y Formativa (EMEF), el que se define “[...] como el conjunto de mecanismos y estrategias que facilitan el tránsito de las personas en las tres vías de cualificación definidas en el SNC, con el fin de promover rutas de aprendizaje, trayectorias de cualificación, el reconocimiento de aprendizajes, las relaciones con los sectores económicos y el aprendizaje a lo largo de la vida.” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022), relacionando MNC y EMEF en dos objetivos específicos con los cuales armonizar las posibilidades de las personas a fin de concretar experiencias de movilidad educativa y formativa:

[... objetivo 1] Contribuir a la movilidad y la progresión educativa, formativa y laboral mediante el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida.

[... y objetivo 4] Contribuir a la movilidad nacional e internacional a través de una mayor flexibilidad para su trayectoria educativa y formativa, así como en el ámbito laboral [...]

(Decreto 1649 de 2021).

Lo anterior marca el acento en la movilidad educativa y formativa, en lo que respecta al MNC y a las posibilidades de transitar vertical y horizontalmente entre los subsistemas, niveles y ámbitos escolares y no escolares del sistema educativo colombiano. Igualmente, se evidencia una resignificación del término movilidad –más allá de la concepción adquirida desde Bolonia–, la cual no se asocia en este contexto únicamente a los movimientos transnacionales o interinstitucionales entre universidades para acceder a ofertas académicas de mayor calidad, sino que adopta la connotación de fluencia, movimiento y transición de un escenario educativo o formativo a otro distinto al anterior, en el que además se logran identificar características, condiciones y circunstancias académicas afines y disimiles.

Considerando que el EMEF colombiano ha logrado organizar componentes estructurantes que permiten una operatividad de las múltiples posibilidades de movilidad educativa y formativa, es decir, tiene resueltos los aspectos técnico-académicos para tramitar administrativamente las diversas transiciones que pudiesen generarse, una cuestión de interés trascendente a la institucionalidad sería obturar la mirada en quienes realizan tales movilizaciones, sobre todo, en dilucidar ¿por qué lo hacen?, ¿cuáles son sus intereses, motivaciones e intencionalidades?, ¿cómo experimentan ese tránsito?, en fin, situar el rol protagónico del proceso en los sujetos educándose/formándose, particularmente, haciendo un análisis reflexivo-interpretativo del fenómeno de «adaptación cultural» [conceptualización basada en Benatuil y Laurito (2010), a partir de Golembiewski (1989); Basabe, Zlobina y Páez (2004); y Moghaddam, Taylor y Wrigth (1993)], a ese nuevo entorno al que transita.

Es así como se propone una línea de fuga epistémica –en palabras de Deleuze– en torno a la cultura académica en la movilidad educativa y formativa, de tal manera que se descentren las narrativas instituidas por discursos oficiales acerca de las cualificaciones, rescatando las experiencias vitales de los sujetos en estos movimientos y reflexionando acerca de sus colocaciones ante las transiciones, adaptaciones, hibrideces y sincretismos que les suscita el fenómeno mismo de la movilidad. Por otra parte, el análisis reflexivo de la cultura académica en la movilidad educativa y formativa abre una posibilidad inusitada que se alinea con las perspectivas actuales de los Estudios Culturales, en el sentido que propone Puerta (2008) entre los diversos programas y líneas de investigación en el ámbito de los Estudios Culturales Latinoamericanos: “[...] a) la cuestión de la identidad, desde una ontología anti-metafísica, existencial, dialéctica, incluso negativa; [...] y f) la globalización misma y sus alternativas, opciones y modalidades culturales [...]” (pp. 192-193) convergen para acrisolar un objeto de estudio investigativo, en el horizonte de sentido que posibilita una conversación epistemológica entre las perspectivas antropología cultural, sociología de la cultura y psicología cultural en clave del sujeto de la movilidad y las culturas académicas a las que se adapta/transforma en los diferentes trayectos educativos y formativos.

Finalmente, en el campo de convergencia en el que dialogan las epistemologías emergentes, las ontologías del presente, los desafíos filosóficos epocales y las grandes cuestiones planetarias del momento sociohistórico de la humanidad, también ha de considerarse una segunda línea de fuga epistémica desde la cual se sentipiense, reflexione, concencie y resignifique el sentido del «aprendizaje a lo largo de la vida» como posibilidad que trascienda la perspectiva antropocentrista para contemplar la vida humana y no-humana como fundamento de nuestros aprendizajes como especie planetaria, ampliando las comprensiones alrededor de la promesa de nuevos escenarios educativos y formativos epocales, que reconozcan la cultura académica en la movilidad educativa y formativa a escala de una sociedad ecosistémica e interconectada, permitiendo descentrar/desdibujar el universal “vida” de lo exclusiva y eminentemente humano, para situarlo y comprenderlo como existencia relacional con el otro y lo otro, es decir, un proceso simbiótico entre vida humana y planetaria (no-humana).

REFERENCIAS

- Auzinger, M., Castel-Branco, E., Deij, A., y Fellingner, J. (2021). Regional qualifications frameworks initiatives around the globe 2020. A comparative study. Reporte, European Training Foundation. Obtenido de https://acqf.africa/resources/library/publications-from-international-sources/etf-regional-qualifications-frameworks-initiatives-around-the-globe-2020/@@display-file/file/ETF_RQF%20initiatives%20around%20the%20Globe%202020_EN.pdf
- Basabe, N., Zlobina, A., y Páez, D. (2004). Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco. Cuadernos Sociológicos Vascos(15).
- Benatui, D., y Laurito, J. (2010). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros. Psicología, Cultura y Sociedad,(10), 119-134.
- Benítez-Restrepo, M. (2020). Cultura académica y enseñanza-aprendizaje en educación superior. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación(13), 1-23. doi:10.11144/Javeriana.m13.caea
- Berlin Communiqué. (2003). Realising the European Higher Education Area. Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin, (pág. 9). Berlin. Obtenido de https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Bodley, J. H. (1994). An anthropological perspective from Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System. Washington, Estados Unidos: Washington State University, Pullman College.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. (J. C. Gómez Crespo, & J. L. Linaza, Trads.) Madrid, España: Alianza Editorial.
- Clark, B. R. (1980). Academic Culture. (I. f. Studies, Ed.) Higher Education Research Group. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED187186.pdf>
- Congreso de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. ley general de educación. Bogotá D. C., Colombia.
- Congreso de Colombia. (25 de Mayo de 2019). Ley 1955 de 2019. Artículo 194. Bogotá D. C., Colombia.
- Consejo de Europa y UNESCO. (11 de Abril de 1997). Convenio de Lisboa. Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea. Lisboa. Obtenido de <https://rm.coe.int/168007f2f4>
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santilla. Ediciones UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. K., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M.,& Ward, F. C. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial y Ediciones UNESCO. Obtenido de https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusiitate/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf
- Geertz, C. (1987). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En C. Geertz, La interpretación de las culturas (A. L. Bixio, Trad.). Barcelona, España: Gedisa. Obtenido de

<https://nohernandezcortez.files.wordpress.com/2014/06/la-interpretacic3b3n-de-lasculturas>.

Golembiewski, R. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Management*, 14(1), 5-13. doi:10.1177/105960118901400102

Guevara, H. M. (Enero-Junio de 2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 209-234. Obtenido de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/224/109>

Lorenzo, M. (1996). Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.

Maturana R., H. (1991). El sentido de lo humano. (J. Sáez, Ed.) Buenos Aires: Ediciones Granica.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Lineamientos para la implementación del Esquema de Movilidad Educativa y Formativa – EMEF. Colombia. Obtenido de https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Lineamientos-esquema-de-movilidad-21-junio-2022.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (Junio de 2022). Marco Nacional de Cualificaciones: Apuesta de país por los aprendizajes pertinentes y las trayectorias educativas y laborales. Nota técnica. (L. González-Ávila, Ed.) Bogotá D. C., Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_31.pdf

Ministros Europeos. (25 de Mayo de 1998). Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo. Paris. Obtenido de https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf

Ministros Europeos. (19 de Junio de 1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Bolonia. Obtenido de https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf

Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., y Wrigth, S. C. (1993). Social psychology in cross-cultural perspective. New York: Freeman.

Molina, W., y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: la (re)construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista Temas Sociológicos*(11), 103-123. doi:10.29344/07196458.11.205

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia UNESCO. Jomtien: Ediciones UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019 (Vol. I Thematic chapters). Italia: Publications Office of the European Union. doi:10.2816/908029

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019 (Vol. II National and regional cases). Italia: Publications Office of the European Union. doi:10.2816/841519

Organización Internacional del Trabajo-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [OIT Cinterfor]. (Diciembre de 2022). Inventario analítico de experiencias de construcción e implementación de marcos de cualificaciones en América Latina 2022. Documentos OIT Cinterfor. Montevideo, Uruguay. Obtenido de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Inventario_actualizacion2022.pdf

Pérez Gómez, Á. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*(26), 7-24.

Presidencia de la República de Colombia. (6 de Diciembre de 2021). Decreto 1649 de 2021. 9-10. Bogotá D. C., Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_30.pdf

Puerta, J. (2008). Estudios Culturales y sus Perspectivas Actuales. *Revista Estudios Culturales*(1), 185-194. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3986988>

Tamayo Giraldo, G., y Marin Londoño, B. (2008). Currículo integrado: Aportes a la comprensión de la formación humana. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda.

Vega Barona, C. F. (17 de Junio de 2022a). Referentes para los lineamientos de política UAO sobre Articulación Educativa y Reconocimiento Formativo y Experiencial. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Vega Barona, C. F. (2022b). ¿Cómo pensar la transculturación académica en procesos de articulación educativa? IX Simposio Internacional de Horizontes Humanos de Kalkan. Riohacha.