



INVESTIGACION Y
FORMACION PEDAGOGICA



Número 15 Año 8
Enero – junio 2022
ISSN: 2447 - 9342



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 8 N° 15
enero – junio 2022

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Cristina Ricci
Dirección Provincial de Educación Superior:
Lomas de Zamora, Buenos Aires (Argentina)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Investigación y Formación Pedagógica
Revista del CIEGC
www.ciegc.org.ve
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/>
Depósito Legal: ppi201502TA4700
ISSN:2477-9342
Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

En este número de la Revista del CIEGC se incluyen 5 artículos, tres de ellos son Reportes de Investigación, un Ensayo y una Propuesta de Innovación Educativa. Sus autores son de diferente procedencia geográfica (República Dominicana, México y Colombia), cuestión que nos resulta altamente satisfactoria porque revela que, aún en medio de las vicisitudes, se mantiene la confianza en nuestra publicación

El primer artículo revela el estado de la investigación sobre ética profesional en República Dominicana, Elías Yanet Díaz realizó un proceso de indagación documental para identificar la cantidad de trabajos que se producen en ese país con relación a esa temática. La autora señala la importancia de desarrollar más estudios sobre esta cuestión.

El análisis de la implementación del plan decenal de salud pública, específicamente del componente “víctimas del conflicto armado” es presentado en el segundo artículo de Andrea Pedraza Mendoza. La autora revela la poca efectividad de las estrategias desarrolladas para la atención de las personas afectadas por el conflicto en la ciudad de Pamplona (Colombia).

El tercer artículo corresponde con una investigación realizada en México por Ibet Sosa Bautista, la autora aborda el tema de la formación docente desde la perspectiva de los formadores en un proyecto bilingüe e intercultural. Resalta la importancia que se atribuye a la problemática que en la práctica representa el tema de la lengua y la tensión en un contexto cambiante que tiende a lo global.

Diana Gutiérrez y Marly Moreno presentan el ensayo “Objetivos, acuerdos y metas que promueven la educación para la sostenibilidad en el contexto rural colombiano”, las autoras sostienen la importancia de que la educación para el desarrollo sostenible parta del reconocimiento de las necesidades reales de las propias comunidades rurales y que en la búsqueda de soluciones se desarrolle el pensamiento crítico.

Finalmente la propuesta de innovación educativa de Yesica Bosigas y Luisa Ayala, presenta estrategias gerenciales orientadas al logro de la inclusión educativa, de esa manera se espera lograr un entorno educativo sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos, incorporando múltiples posibilidades de participación en el aprendizaje según las necesidades particulares.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

La Investigación sobre Ética en República Dominicana. Aproximación al Estado del Conocimiento.

Ethics Investigation in the Dominican Republic. An approach to the state of knowledge

Elías Yanet Díaz Félix ¹

Contacto: eliasyanetd@gmail.com

La ética como campo del conocimiento requiere el desarrollo de investigaciones que posibiliten el estudio de las acciones de los sujetos en su dimensión moral. Desde esa premisa se realizó el presente estudio que tiene como propósito caracterizar la investigación que se realiza sobre ética en República Dominicana. Es un trabajo de carácter documental, consistió en la revisión de documentos publicados en los últimos 5 años: artículos en revistas indexadas y trabajos de grado. Los resultados demuestran hay pocas investigaciones relacionadas con la temática propuesta, sin embargo, se encontró un marcado interés por la ética en la educación a través de propuestas formativas, influencia de la ética de los docentes en sus alumnos o incluso relacionado con el equipo de gestión. Las conclusiones abogan por la necesidad de realizar trabajos de investigación sobre la ética en general y la ética profesional en particular.

Palabras clave

Ética, Estado del Conocimiento, Formación Profesional

Ethics as a field of knowledge requires the development of researches that make possible the study of individuals actions in a moral dimension. Based on that premise this study was made with the purpose of analyzing the ethics investigation in the Dominican Republic. This is a documentary research based on the revision of published documents in the last five years. The results show that there are few investigations related to the subject matter that has been proposed. Nevertheless, a distinct interest in the field of education was found throughout formative proposals that strengthen the influence of ethics in those in the teaching labour with their students or even with the management team. The conclusions defend the necessity of executing different researches in general ethics and professional ethics in particular.

Keywords

Ethics, State of knowledge Professional training

Recibido: 16-12-2021 | **Aceptado:** 28-05-2022



¹ Ministerio de Educación de República Dominicana. <https://orcid.org/0000-0002-8620-3575>

Introducción

Hablar de ética supone reflexionar sobre diversas situaciones que a lo largo de la vida marcan la existencia y convivencia del ser humano frente a las realidades sociales en las que interactúa, la forma como se percibe con relación al medio, las acciones que desarrolla y la manera de valorar la actuación de los otros. Entender la ética como disciplina supone ir más allá, distinguir al sujeto, validar la intersubjetividad y encontrar espacios comunes para la construcción de la convivencia.

Socialmente se suele hacer mención al problema ético al constatar situaciones reñidas con el deber ser, por ejemplo cuando se usurpa el intelecto y el esfuerzo moral de otros o cuando el ejercicio del poder público deja huellas que generan desigualdades sociales cada vez más profundas. Estas circunstancias ponen a la ética en el centro del debate, con el propósito de forjar conciencia, sentido de pertenencia, responsabilidad y reconocer la necesidad de actuar bajo lineamientos que definen la existencia del individuo y el colectivo.

Cortina (2014) define la ética como una especie de reflexión filosófica sobre la moral realmente vivida. Según la autora, el pensamiento ético es un segundo nivel reflexivo acerca de juicios, códigos y acciones morales previamente existentes. En este sentido, la ética se puede considerar como una teoría filosófica de la acción humana, desde esta perspectiva

actuar éticamente es un asunto complejo, es indispensable buscar el equilibrio entre las fuerzas de la pasión y de la razón, de esa manera se evita caer en excesos de un lado o del otro. De acuerdo con Cuevas (2017): “La razón pura, sin indicios de pasión tiende a caer en la tiranía y la rigidez, mientras que la pasión sin razón, tiende a convertirse en hedonismo e impulsividad, sin disciplina ni rigor” (p. 6).

Por su parte Cuevas y Rodríguez (2017) explican que comúnmente se utiliza al concepto de ética para definir al comportamiento humano en su totalidad, sin antes hacer una reflexión seria sobre los componentes clave de este concepto, de allí que se hace necesario desarrollar trabajos de investigación científica que asuman esta disciplina como objeto de estudio, incluso acotando el conocimiento en escenarios particulares, pues esto permitirá una mejor comprensión del pensamiento ético en contextos específicos.

Como se ha dicho la ética influye en el ser de manera transversal, de forma educada, que impacta todo el hacer del sujeto que interactúa en un determinado contexto, dejando huellas que generan la implementación de prácticas reflexivas hacia la mejora continua.

La recuperación de la ética es asunto relevante, porque nutre y aporta el mejor desempeño de la gestión institucional, ya que con su contenido normativo y prescriptivo, puede contribuir a eliminar situaciones relacionadas con la opacidad, la corrupción, los desfalcos, la

cleptocracia, el patrimonialismo y la ilegalidad. Al invocarse la ética como fuente de valores normativos que se orientan a conseguir conductas ejemplares, es factible situar el sentido y filosofía del valor público, entendido en la lógica del buen gobierno. La producción del valor público necesita no solamente reglas institucionales y una eficiente gestión pública, sino también de valores del buen obrar que permitan fortalecer los contenidos, objetivos y metas de las políticas públicas (Uvalle Berrones, 2014, pág. 61).

En función de lo anterior el propósito del presente estudio es diagnosticar la investigación que se realiza sobre ética en República Dominicana. En concreto el objetivo es caracterizar la producción científica que sobre este tema se desarrolla en el país en los últimos años. Para lograrlo se realizó una investigación documental que incluyó la revisión de las revistas del país incluidas en índices internacionales (Latindex), además la consulta en bases de datos (INERED), usando como término de búsqueda la palabra “ética”.

Hoy en día la importancia de la ética en el sujeto que aprende e interactúa con su medio se ve confrontado en transformaciones aceleradas que tiene la sociedad del presente siglo. Se demandan ciudadanos con una postura que trascienda en prácticas direccionadas con objetividad, sujeto a valores que apuestan a una transformación social, de allí la necesidad de establecer el estado del conocimiento sobre esta cuestión.

Método

Gómez (2010), explica que la investigación documental tiene un carácter interpretativo. Según el autor “Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta, procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora” (p. 230). Por esta razón se considera que tiene un carácter reconstructivo y complejo.

En este caso particular se utilizó como técnica el análisis documental, se diseñó una ficha como instrumento para recolectar y sistematizar los datos. Para el desarrollo de la investigación se procedió a verificar en índices internacionales la presencia de revistas publicadas en República Dominicana. Se eligió Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) puesto que abarca publicaciones periódicas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural, incluye dos servicios principales: directorio y catálogo, en este último se listan las revistas con más altos estándares de calidad.

En el segundo trimestre del 2021 el Catálogo de Latindex incluía 14 revistas de República Dominicana, a saber:

1. Aula: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales
2. Ciencia Ambiente y Clima
3. Ciencia Economía y Negocios
4. Ciencia Ingenierías y Aplicaciones
5. Ciencia y educación
6. Ciencia y Salud
7. Ciencia y sociedad
8. Cuaderno de pedagogía universitaria
9. Educación superior
10. Novitates caribaea
11. Revista Caribeña de Investigación Educativa
12. Revista científica
13. Saber y justicia
14. Seguridad ciencia y defensa

Adicional a lo anterior se amplió la búsqueda, por su relevancia se decidió incluir la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (REVIE) publicada por el IDEICE (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa). También se utilizó la información disponible en la Base de Datos Referencial de Investigaciones Educativas de la República Dominicana (INERED).

En todas estas fuentes se trató de identificar investigaciones relacionadas con la ética, publicadas entre los años 2015 y 2020. En las revistas se realizó una búsqueda en el portal de cada publicación utilizando la palabra “ética”,

los resultados obtenidos se registraban para realizar la lectura de los mismos y asegurar su pertinencia con la investigación. En este primer momento se excluyeron todos los documentos anteriores al 2014.

En INERED además de lo anterior se procedió a realizar una revisión por área temática, seleccionando aquellas que podían tener vinculación directa con el tema de ética, entre ellas: Competencia ética y ciudadana, Educación en valores, Educación cívica, Eje transversal Democracia y participación ciudadana, Responsabilidad social, Abandono escolar, Aprendizaje, Calidad docente, Calidad educativa, Competencias educativas, Currículo, Deserción escolar, Educación, Educación de adultos, Cultura organizacional y Perfil del estudiante. En este caso se decidió verificar los registros consultando cada una de las fichas para saber si la palabra “ética” aparecía en los descriptores del trabajo.

Resultados

Artículos en revistas arbitradas

En las 14 revistas de República Dominicana incluidas en el catálogo de Latindex se encontraron pocos artículos de investigación relacionados con la ética. En este contexto destaca “Cuaderno de Pedagogía” publicación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). También aparecen trabajos en: (a) Aula: Revista de Humanidades y

Ciencias Sociales editada por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU); (b) Revista Ciencia y Educación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y (c) Revista de Investigación y Evaluación Educativa del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

Se tiene entonces que de las 14 revistas en las que se realizó la búsqueda sólo en tres de ellas se encontraron trabajos relacionados directamente con el tema de la ética. Al precisar los datos a nivel de artículos entre el 2014 y el 2020 aparecieron publicados únicamente 7 documentos que se distribuyen cronológicamente así: 4 en el 2014, 2 en el 2017 y 1 en el 2020.

El trabajo de Danna (2014) presenta la experiencia desarrollada en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra con el Grupo de Ética Transversal. Se señala que esta actividad surgió a partir de las necesidades formativas detectadas por un grupo de académicos de esa institución que realizaron una propuesta para cambiar de forma integral la asignatura Ética de las Profesiones con la intención de fortalecer el perfil ético de los estudiantes, generando un espacio de diálogo.

De forma específica la autora señala que se “busca construir la sustentabilidad de todo proceso educativo desde una perspectiva conceptual ética, trabajando con los docentes,

conociendo, analizando y desarrollando conocimientos sobre la temática” (p. 14). Como una fortaleza señala la perspectiva interdisciplinar de la experiencia y como limitación menciona la dificultad para conciliar los horarios de los participantes.

Mella (2014) elaboró un artículo tipo ensayo que asume como punto de partida la premisa “Las posibilidades de unir reflexión ética y educación son prácticamente infinitas ” (p. 3). Desde esta idea estudia la relación entre la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur y la educación, en su trabajo utiliza la noción de identidad narrativa del, delibera en relación con la originalidad y la autenticidad en la acción educativa y sus implicaciones en la construcción del conocimiento en términos no individualistas.

El autor explica que reflexionar éticamente sobre la educación equivale a detenerse a pensar sobre la acción humana que ella misma es. Concluye señalando que si los alumnos y profesores adoptan la perspectiva narrativa se podrán asumir como mediadores de una acción científica comprometida con la verdad en un mundo común. Finalmente afirma que “los y las implicadas en el proceso educativo estarán en realidad aprendiendo a ser y actuar como humanos, que es el objetivo último de la ética.” (p. 7).

El artículo de Mejía (2014) trata el tema de la formación ética en Ciencias de la Salud. La

autora asume una visión de esta actividad que trasciende el ámbito universitario y se orienta a lograr el desarrollo de la denominada “amistad médica” en los diferentes escenarios de ejercicio profesional: hospital, policlínica y barrio “De esa amistad, se deriva el respeto a la vida y la solidaridad con el sufrimiento y el dolor” (p. 14), sin que esto implique renunciar al estudio de las teorías éticas y la reflexión crítica.

En el artículo se formula la interrogante ¿cómo lograr esa formación? como respuesta propone que los profesores deben realizar un esfuerzo especial, ser personas plenas que entiendan la educación como un acto de entrega para “construir o rescatar vidas; es formar hombres y mujeres capaces de desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales a la vez que viven con responsabilidad su rol social” (p. 16). Se debe hacer uso de los acontecimientos propios de la vida cotidiana, buscando la solución a los problemas que plantea el ejercicio profesional y promoviendo la reflexión permanente.

Álvarez (2014) asume como punto de partida de su trabajo una crítica al modelo educativo fundamentado en el espíritu del capitalismo, en tanto responde a una lógica mercantilista y da como resultado personas egoístas y faltas de solidaridad, en una escuela que el autor identifica como “escuela de la ignorancia”. Frente a esto plantea una reflexión

desde una perspectiva ética basada en la responsabilidad por el otro.

Resalta del artículo el hecho de ser una reflexión del autor a partir de su participación en las discusiones preliminares al “Pacto Educativo” esta circunstancia permite afirmar que es un trabajo perfectamente situado en el contexto educativo dominicano, critica la propuesta de un currículo basado en competencias centrado en el campo laboral y que promueve el éxito individual como máximo indicador de logro. Frente a esta situación concluye en la necesidad de asumir un compromiso con la realidad dominicana para la formación de un ciudadano educado y generoso.

Güílamo (2017) formuló como objetivo de su trabajo: conceptualizar la Estrategia de Proyecto, sus características y ventajas para el desarrollo de la competencia Ética y Ciudadanía. Relata la experiencia desarrollada por el Consorcio de Educación Cívica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra con el programa “Proyecto Ciudadano”, en el que a lo largo de más de 15 años se atienden jóvenes y líderes comunitarios.

La autora explica la dinámica de trabajo que se desarrolla en Proyecto Ciudadano, la actividad se articula a lo largo de seis meses con los contenidos de ética y ciudadanía e incluye diversidad de actividades que van desde la identificación de problemas hasta la exposición al público de los logros que se obtuvieron a

través del desarrollo del proyecto. En esta modalidad de trabajo interactúan un conjunto de valores que desarrollan el compromiso y la responsabilidad a través del trabajo social comunitario conjugando la ética y la ciudadanía. En la conclusión resalta la importancia de articular los intereses de los estudiantes, el currículo y las necesidades del contexto para asegurar un desarrollo adecuado de la estrategia.

La publicación de Mencía-Ripley, Ruiz y Sánchez-Vincitore (2017), también está relacionado con el desarrollo de proyectos aunque enfatizan la importancia de la evaluación. Los autores advierten la necesidad de disponer de sistemas de medición que posibiliten la toma de decisiones con fundamento en evidencia y que permitan corregir aspectos que no resultaron según lo planificado. Un trabajo realizado desde esta perspectiva garantiza que en los proyectos educativos se considere de primera importancia el componente ético.

Los autores explican que en República Dominicana aumentan la cantidad de proyectos que se desarrollan, sin embargo no se cuenta con un sistema nacional de publicación científica, además de las pocas capacidades instaladas del sector educativo y la falta de instrumentos que permitan evaluar las variables de interés para investigadores, psicólogos y educadores. En ese contexto explican que el

“Proyecto Leer” creó su propio sistema de evaluación que permite monitorear de forma adecuada el desarrollo e impacto de las intervenciones que se realicen.

El último artículo que se encontró es de Mármol (2020), se trata de una reflexión en torno a la obra de Zygmunt Bauman en el que presenta el problema de la elección de identidades como un asunto ético en el contexto de la posmodernidad. El autor realiza una crítica a lo que denomina moralidad heredada de los tiempos premodernos que pone en frente a la moral individual actual que está signada por la incertidumbre, de allí destaca la importancia de la responsabilidad individual.

Trabajos de Grado

El proceso de recolección de información se completó con la consulta a la base de datos del INERED. En este caso de un total de 7405 registros, utilizando las herramientas de búsqueda se encontraron pocos trabajos relacionados con la ética, cada uno de los cuales fue analizado para determinar si correspondía con el período seleccionado para la revisión y la temática de interés, producto de ese trabajo se escogieron sólo tres investigaciones.

Agotada esta revisión, en un segundo momento, se decidió buscar por área temática, como resultado del proceso se ubicó un trabajo adicional, de forma tal que del total sólo 4 corresponden con investigaciones realizadas en los últimos 5 años sobre ética (lo que apenas

representa el 0.05%). Se describe brevemente cada una de esas investigaciones:

Aquino (2016) en su trabajo para optar al título de Magíster en Enseñanza Superior Mención en Gestión, estudió la forma como la ética del docente influye en el comportamiento de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Mención Sociales. Utilizó una metodología exploratoria y descriptiva (no experimental), como instrumento se diseñó un cuestionario.

Los resultados reflejan que los valores éticos son esenciales para docentes y estudiantes, se formula la premisa de que si los docentes no desarrollan su acción pedagógica apegada a los valores los estudiantes se desmotivan y desarrollan conductas inapropiadas. La promoción de los valores se debe realizar conjugando el ejemplo y la enseñanza, de esa manera se enriquece la formación profesional.

Cubilete (2016) en su trabajo para la Maestría en Educación Superior, también analizó el tema de la ética desde un ámbito universitario. El objetivo fue analizar los principios éticos que fundamentan la práctica docente de los maestros y maestras de la carrera de licenciatura en educación en la Universidad Católica Tecnológica de Barahona, esto a su vez debe servir de base para plantear acciones que hagan posible mejorar la vivencia de los principios éticos.

El método fue cualitativo, se utilizaron diversas técnicas para la recolección de los datos: observación, entrevista, cuestionario y censo. Los resultados revelan como principios éticos fundamentales: responsabilidad, esfuerzo, solidaridad y disposición al diálogo, acompañados de lealtad, respeto y colaboración.

Para la maestría en Ciencias de la Educación (mención en Gestión de Centros Educativos), Guillén, Batista y Santana (2019) formularon como objetivo analizar cómo influye el trabajo realizado por el equipo de gestión en el desarrollo de la competencia ética y ciudadana. A diferencia de las dos investigaciones anteriores en este caso se trata de un estudio con un enfoque mixto que se operacionalizó en un diseño descriptivo con un estudio de campo.

Los resultados evidencian que se cumplen diversas actividades que contribuyen con el desarrollo de la competencia ética y ciudadana, también promueven el buen trato y la convivencia, sin embargo, al mismo tiempo se aprecian comportamientos calificados como imprudentes: agresividad, intolerancia y falta de compañerismo.

Valdez, Almonte y Candelario (2019) en la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, desarrollaron una investigación relacionada con la formación ética de los estudiantes de enfermería de la Universidad Católica de Santo Domingo. Se desarrolló un

diseño no experimental de referencia cualitativa que incluyó la búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias (documentos).

Los resultados demuestran que los estudiantes actúan de forma positiva en relación con los valores éticos en su entorno familiar, educativo y laboral. Por su parte los docentes asumen su papel como ejemplo de conducta para sus estudiantes, entienden que es necesaria mayor estabilidad y responsabilidad a los principios de enseñanza de sus respectivas áreas.

Conclusiones

La investigación desarrollada demuestra que las publicaciones sobre ética en República Dominicana en el período estudiado son pocas. A pesar de lo exhaustivo de la búsqueda realizada solo se pudieron encontrar 11 documentos (7 artículos de revista y 4 trabajos de grado de maestría), este hecho revela que aunque usualmente se reconoce la importancia de la ética en los discursos oficiales, tal cuestión no permea en las áreas de interés de los investigadores.

Es también necesario destacar que prevalecen las publicaciones que dan cuenta de reflexiones y experiencias pedagógicas, comparativamente son menos las que presentan resultados de investigaciones. Se puede concluir que la producción de conocimiento con respecto a esta temática es limitada, si bien se valora

como muy positivo la existencia de experiencias pedagógicas y las reflexiones de carácter teórico se considera esencial desarrollar investigación sobre la ética en el contexto espacial de República Dominicana.

Específicamente al revisar las investigaciones se encuentra una pluralidad de métodos, se mencionan trabajos de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Este hecho revela la flexibilidad de los asuntos éticos como objeto de estudio, puesto que es factible realizar trabajos desde diversas perspectivas metodológicas y abre la posibilidad para que los investigadores diseñen proyectos específicos según su propio estilo de pensamiento o enfoque epistemológico.

Con relación a los niveles educativos se encuentra un mayor interés en los trabajos que se realizan en el ámbito universitario (como investigaciones o experiencias pedagógicas), esto parece indicar que la ética profesional es la que suscita mayor interés en los trabajos analizados. También aparecen representados trabajos vinculados con la ética cívica (en universidad o en instituciones educativas de nivel básico).

Hay un marcado interés por la ética en la educación, bien a través de propuestas formativas, estudiando la influencia de la ética de los docentes en sus alumnos o incluso como las actividades del equipo de gestión de un centro contribuye con la formación ética. Sólo

se encontró un trabajo que habla de una profesión distinta a la educación (enfermería) pero se aborda también desde lo educativo.

Finalmente los documentos consultados abogan unos lineamientos apegados a los principios éticos, actuando en bien, sin detrimento, con equidad e independencia en la toma de decisiones, ir más allá del deber ético

de la profesión, con una mirada que trasciende el ser y el hacer, trazando caminos para enfrentar los retos de una mejor sociedad con una práctica cercana al sujeto, ajustada a los cambios de la era del conocimiento, la innovación, la creación y las múltiples competencias adquiridas en el medio social en que se interactúa.

Referencias

- Álvarez, Julián (2014). Hacia una perspectiva ética. Revista, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado el 11 de noviembre de 2021, de <https://www.revie.gob.do/index.php/revie/article/view/72>
- Cortina, Adela (9 de noviembre de 2014). ¿Para qué sirve realmente la ética? Editorial Paidós, Madrid, 2013, 180 pp., ISBN: 978-84-493-2877-0. Obtenido de <https://www.revistadefilosofia.org/66-26.pdf>
- Cuevas, Ricardo y Rodríguez, Rebeca (2017). Responsabilidad social y ética profesional en la gestión de la administración pública y empresarial. Pensamiento y Gestión. 42, 1-25. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.41.9704>
- Danna, María (2014). Desarrollo de una experiencia de interdisciplinariedad: el Grupo de Ética Transversal. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 3(6), 17-21. <https://doi.org/10.29197/cpu.v3i6.48>
- Gómez, Luis (2010). Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, Vol. (2), 226-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gúilamo Jiménez, Sara. (2017). Proyecto Ciudadano. Una estrategia para desarrollar el empoderamiento social en el ciclo de los Estudios Generales y el currículo por competencias. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 14(28), 50-60. <https://doi.org/10.29197/cpu.v14i28.292>
- Mármol, José (2020). Zygmunt Bauman y la identidad como problema ético. Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales, España. Recuperado el 21 de noviembre de 2021, de <https://revistas.unphu.edu.do/index.php/aula/article/view/125/125>
- Mejía, Maritza (2014). La formación ética en Ciencias de la Salud: desde lo germinal para ir más allá de las utopías. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 3(6), 13-16. <https://doi.org/10.29197/cpu.v3i6.47>
- Mella, Pablo (2014). Ética y educación: la originalidad y la autenticidad en perspectiva narrativa. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 3(6), 3-7. <https://doi.org/10.29197/cpu.v3i6.45>
- Mencia Ripley, Aída., Ruíz-Matuk, Carlos, y Sánchez-Vincitore, Laura (2017). Construyendo Sistemas de Monitoreo y Evaluación Eficaces para Proyectos de Educación: Experiencias del Proyecto Leer.

Ciencia y Educación, 1(1), 71-80.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2017.v1i1.pp71-80>

Uvalle Berrones, Ricardo. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. Estudios políticos (México), (32), 59-81. Recuperado en 15 de noviembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162014000200004&lng=es&tlng=es.



<https://revistas.upel.edu.ve/>

ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Análisis de la implementación del componente “Víctimas del conflicto armado” del plan decenal de salud pública (2012 – 2021) en Pamplona, Colombia.

Analysis of the implementation of the “Victims of the armed conflict” component of the ten-year public health plan (2012 – 2021) in Pamplona, Colombia.

Andrea Pedraza Mendoza ¹

Contacto: andreapedrazam@gmail.com

Objetivo: analizar percepciones de los actores que participaron de la implementación de estrategias del componente, “Víctimas del conflicto armado interno” del Plan Decenal de Salud Pública, (PDSP 2012 – 2021) en el municipio de Pamplona. **Método:** cualitativo con enfoque descriptivo, mediante una revisión documental y entrevistas semiestructuradas a funcionarios públicos, líderes de víctimas y víctimas. **Resultados:** se implementaron estrategias mediante aseguramiento, jornadas de salud, redes comunitarias, comités, mesas transectoriales, capacitaciones, campañas y programas, que, para líderes y víctimas, no responden a sus necesidades o los desconocen. Perciben barreras en la política por su carencia de enfoques psicosocial y diferencial. Algunas son: información escasa, desconocimiento de derechos, problemas en la verificación de la víctima, pocos servicios especializados, asistencia humanitaria limitada, demoras en la autorización de medicamentos y ausencia de atención psicosocial. Hay instituciones y personal capacitado, pero poco presupuesto e inversión en infraestructura y tecnología sanitaria. **Conclusiones:** implementaron estrategias, pero sin efectividad.

Objective: to analyze the perceptions of the actors who participated in the implementation of strategies of the component, “Victims of the internal armed conflict” of the Ten-Year Public Health Plan (PDSP 2012 - 2021) in the municipality of Pamplona. *Method:* qualitative with a descriptive approach, through a documentary review and semi-structured interviews with public officials, victim leaders and victims. *Results:* Strategies were implemented through insurance, health days, community networks, committees, cross-sector tables, training, campaigns and programs, which, for leaders and victims, do not respond to their needs or are unaware of them. They perceive barriers in politics due to their lack of psychosocial and differential approaches. Some are: scarce information, lack of knowledge of rights, problems in verifying the victim, few specialized services, limited humanitarian assistance, delays in the authorization of medications and lack of psychosocial care. There are institutions and trained personnel, but little budget and investment in health infrastructure and technology. *Conclusions:* they implemented strategies, but without effectiveness.

Recibido: 20-05-2022 | **Aceptado:** 05-07-2022



Palabras clave

Salud pública, plan decenal de salud, víctimas del conflicto armado, conflicto armado, política pública

Keywords

Public health, ten-year health plan, victims of the armed conflict, armed conflict, public policy.

¹ Universidad de Pamplona (Colombia). <https://orcid.org/0000-0001-9518-8664>

Introducción

A pesar de esfuerzos del Estado por incluir a las víctimas en las políticas públicas, se evidencia que su acceso a la salud se ve afectado por la carencia de un enfoque diferencial (Pereira et al., 2017), aun cuando existe “una alta prevalencia de trastornos mentales y consumo de drogas en esta población [...] que justifica el diseño de políticas, planes y la implementación de programas orientados a su recuperación” (Castaño *et al.*, 2018, p.1).

En el marco de esta realidad, el Plan Decenal de Salud (PDSP 2012 – 2021), fue una política que se estableció en la ley 1448 de 2011, derivada de la intención del Estado por brindar un acceso a la salud más equitativo con base en los determinantes sociales y con enfoques que buscaban contribuir con el saneamiento de las desigualdades. Es por esta razón, que su elaboración contó con “la participación conjunta de todos los estamentos de la nación, a través de un proceso de participación, discusión, reflexión y concertación al que se sumaron de manera directa 153.397 colombianos” (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MSPS), 2013, párr. 1) incluyendo a víctimas por primera vez en la historia.

Luego de discusiones en mesas de trabajo a lo largo de Colombia, el Plan Decenal de Salud Pública 2012 – 2021 derivó en 10 dimensiones, ocho prioritarias y dos transversales. Dentro de las dimensiones transversales se estableció una

denominada “*gestión diferencial de las poblaciones vulnerables*”, que a su vez tiene un componente denominado: *víctimas del conflicto armado interno* que se divide en doce estrategias para garantizar el acceso y mejorar las condiciones de salud de la población víctima, quienes por su contexto histórico y condicione requieren también del Programa de Atención Psicosocial, diseñado para “atender los impactos psicosociales y los daños en la salud física y mental de las víctimas” (Paulina et al., 2020, p.4)., mediante los enfoques psicosocial y diferencial.

La Unidad para la Atención y Reparación Integral registra más de 1.800 víctimas del conflicto armado en Pamplona, provenientes de aquellos lugares del departamento de Norte de Santander donde aún existe violencia (*Registro Único de Víctimas (RUV), Unidad para las Víctimas*, n.d.) De igual manera, en el año 2015 se incluyeron 245 familias en esta base de datos y el secretario de gobierno de Norte de Santander en ese entonces declaró a Pamplona como un ejemplo de atención a esta población (La Opinión, 2015).

No obstante, la literatura evidencia que los planes territoriales de desarrollo no poseen políticas públicas integrales, sino solamente “programas y estrategias separadas en diversas temáticas de salud” (Molina-Marín et al., 2014, p.1), esto quiere decir que en algunos municipios no existe una articulación entre el Plan Decenal de Salud y los planes territoriales de desarrollo,

lo que puede incidir en que no se implementen las estrategias.

Además, existen otras condiciones que afectan el acceso a la salud en general; entre esas una precaria red hospitalaria del país, falta investigación y de capacitación del personal, barreras culturales, geográficas, educativas y un sistema de salud que suele favorecer a aquellos con ingresos. A lo anterior hay que agregar que se evidencian vacíos en la atención integral por los excesivos y desgastantes trámites. (Pereira et al., 2017).

De manera similar en Chile, una investigación realizada sobre programa PRAIS, creado para la atención en salud de las víctimas de la dictadura, mostró que no cuentan con servicios psicológicos accesibles, los que ofrece no son bien promocionados y hay una brecha entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que realmente hacen (Carreño *et al.*, 2020).

Otro estudio chileno que evaluó el sistema de salud público respecto al privado mostró que las personas no se sienten satisfechas con la prestación de los servicios del primero, aunque económicamente es más accesible (Aravenal y Inostroza, 2015). En México se evidenció que “a pesar de que existe una legislación en el sistema de salud, no se garantiza, ni la implementación, ni la calidad de los servicios” (Díaz-castro et al., 2017). En San Vicente del Caguan, Colombia, se mostró que, aunque la alcaldía ha cumplido los programas no han tenido la eficacia esperada y

no cuentan con atención psicosocial, ni han podido aprovechar las leyes creadas por el desconocimiento de las mismas (López Camacho, 2018). En Facatativá, se encontró que no hay información actualizada. Han presentado informes sin sentido, con datos que no son reales. (Sánchez, 2019).

De acuerdo con este contexto se hizo necesario analizar la manera en qué se implementaron las estrategias del PDSP en Pamplona lo que permitió conocer la inclusión de las estrategias en el plan de desarrollo, las percepciones de las víctimas acerca del acceso y dificultades para hacer parte de la política y programas, además de describir la gestión institucional en relación al presupuesto, recursos, infraestructura y tecnología que da cumplimiento al componente estudiado.

Este análisis facultó la consolidación de conocimientos sobre las actividades y programas que han funcionado y determinar cuáles son las dificultades, necesidades y barreras sanitarias que impiden que la política sea eficaz. También como una herramienta de control político y de mejoramiento de las decisiones gubernamentales (Bertranou, 2019).

Método

Se tomó el enfoque de la investigación cualitativa que permite conocer percepciones, contextos, descripciones de la realidad, entre otros datos (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk,

1995), que son importantes para evaluar la implementación del componente mencionado.

Además, “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.358), esto permitió conocer las interferencias que podrían no permitir o no una buena implementación de la política.

En este estudio interesa conocer cómo se realizó la implementación, más allá de las cifras o datos estadísticos que no ofrecen ninguna perspectiva de los actores. Por el contrario, lo que busca es saber con qué calidad y eficiencia se desarrolla la política.

También reconoce la implementación del Plan Decenal de Salud Pública (2012 – 2021) desde perspectivas diferentes: el Plan de Desarrollo Municipal, los funcionarios públicos, líderes y víctimas beneficiarias de la política pública. En otras palabras, describe lo que está planificado, cómo se está llevando a cabo y qué opinan las personas a quienes se dirigen los planes. Adicionalmente, a través de la revisión de contenido del Plan de Desarrollo del Municipio de Pamplona se establece si se articula con el Plan Decenal.

Además se realizaron entrevistas semiestructuradas con el fin de describir la gestión institucional para la obtención y distribución de recursos dirigidos a la atención

de la población víctima y conocer las percepciones de las víctimas acerca de las barreras y accesibilidad a los servicios y programas del Plan Decenal de Salud Pública.

Diseño: Transversal, descriptivo

La investigación describe la implementación del Plan Decenal de Salud Pública durante la Alcaldía de Pamplona en el período 2016 – 2019. Con este diseño “se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.154).

Sujetos que participaron del estudio

Al ser un estudio cualitativo la muestra fue de tipo intencional y voluntaria (Pla, 1999). Se seleccionaron tres tipos de participantes para realizar una triangulación de datos desde diferentes perspectivas frente a la temática del objetivo, por lo que se procuró la inclusión de personas o unidades que representaran las características de la población de estudio para garantizar la riqueza informativa. (Martínez-Salgado, 2012).

Los participantes se establecieron de la siguiente manera:

Tres funcionarios públicos o administradores de la política pública: aquellos encargados de implementar y liderar las estrategias del Plan Decenal. Estos funcionarios decidían. Su perspectiva mostró la intención de

la estrategia y su articulación nacional. Los actores complementan la ejecución intersectorial de las estrategias.

Tres líderes de organizaciones sociales de víctimas: son presidentes de las asociaciones de víctimas registradas, las cuales propenden por sus derechos y por el cumplimiento legal. Representan a las demás en comités y mesas de víctimas. Algunos también son veedores por lo que se encuentran en contacto con los administradores de la política. Su percepción sirve de contraste con lo exponen los administradores públicos.

Tres víctimas del conflicto armado, residentes en Pamplona que no son líderes: pertenecen a las asociaciones de víctimas, pero no participan directamente de las decisiones.

Técnicas y etapas

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas y representativas en los estudios cualitativos por lo que fue escogida dado que con ella se podía recolectar la información por individuo para que fuera más honesta por parte de los actores que participaron de la política. También porque gracias a ella “se obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso” (Díaz-Bravo et al., 2013, p.163).

Se escogió la semiestructurada que tiene como fin conocer detalladamente los pensamientos o sentimientos de una persona de acuerdo a una temática o circunstancia

específica (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 1995). En esta investigación las preguntas que se realizaron estuvieron basadas en las estrategias del componente “Víctimas del Conflicto Armado Interno” del Plan Decenal de Salud Pública (2012 – 2021).

Esta técnica de recolección de información fue útil porque permitió conocer prácticas sociales que no se pueden distinguir en los datos cuantitativos y que influyeron en la efectividad y calidad de las políticas públicas en salud (Díaz-Bravo et al., 2013).

Además, la entrevista semiestructurada según Ortí como se citó en (Tonon de Toscano, Graciela et al., 2008, p. 53), “facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos” lo que hace brotar relaciones y significados que posiblemente no sean percibidos a simple vista o no sean discutidos públicamente por medio de otros métodos de recolección de información más estandarizados.

Respecto a esto último se realizaron nueve entrevistas, cada una con 28 preguntas que respondían a los objetivos. Estas fueron adaptadas al lenguaje de los actores. Primero se contactaron mediante reuniones a los funcionarios públicos. Con el apoyo del personero municipal se contactaron por teléfono los líderes de las cuatro asociaciones de

víctimas de Pamplona, a tres se les realizó la entrevista personalmente. Con la ayuda de dichos líderes se contactaron otras tres víctimas a quienes se les realizó la entrevista en sus hogares.

Categorías

De acuerdo a los objetivos se crearon cuatro: categoría uno: Articulación de las estrategias del plan decenal de salud pública (2012 – 2021) en el plan de desarrollo municipal Categoría dos: Gestión institucional. Categoría tres: Accesibilidad y barreras de las víctimas para beneficiarse del Plan Decenal de Salud. Categoría cuatro: Implementación del programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del Conflicto Armado (PAPSIVI)

Triangulación poblacional

El análisis de la información se realizó mediante el proceso de triangulación poblacional mediante una matriz que permitió la comparación de 27 respuestas de administradores de la política pública, 27 de líderes de las víctimas y 27 de víctimas que no son líderes. Adicionalmente se compararon estos datos con el Plan de Desarrollo del municipio 2016 – 2019, el Plan de Acción Territorial (PAT); el Componente Operativo Anual de Inversiones (COAI) 2016; el Plan de Acción Salud (PAS) 2016 “La salud en nuestras manos” del gobierno mencionado.

Análisis

Se realizó un análisis de contenido que se visualiza mediante matrices de doble entrada. En ellas se describen las categorías, preguntas, transcripciones, las frases incompletas o palabras clave más representativas y las unidades de análisis producto de la comparación de las respuestas.

Aspectos éticos

Desde los parámetros éticos y de acuerdo a la resolución 8430 de 1993 (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MSPS), n.d.) en el artículo 11 esta investigación connota un estudio sin riesgo en el cual se —emplean técnicas y métodos de investigación retrospectivos, que son y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y entre otros.

Los sujetos participaron de forma voluntaria y en cualquier momento podían retirarse del estudio. También se les dieron a conocer los objetivos y el uso de los datos mediante el formato consentimiento informado de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Pamplona. Las preguntas fueron evaluadas y aprobadas por parte del comité de ética de esa institución.

Resultados

Se clasificaron de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación: **Formas de inclusión de las estrategias de atención de las víctimas del conflicto armado interno en Pamplona.**

Los administradores consideraron que se implementaron las acciones por dimensión, pero afirmaron que las víctimas eran quienes desconocían sus derechos y no accedían, algo que algunas reconocieron. Se evidenció que los líderes tienen mayor conocimiento acerca de la implementación de las estrategias, mientras que las víctimas en su mayoría respondieron que no

se realizaban o las desconocían por completo. Esto se evidenció en frases como: “*No nos invitaron*”; “*no se tomó en cuenta a ninguna clase de víctima y creo que ni si quiera a la mesa de participación de víctimas del municipio*”.

El Plan de Desarrollo Municipal 2016 – 2019, el Plan de Acción Territorial, el Componente Operativo Anual de Inversiones (COAI) y el Plan de Acción en Salud (PAS) son coherentes con la información que dieron los administradores públicos en las entrevistas, como se evidencia en la tabla 1. No se encontraron otros mecanismos diferentes o informales.

Tabla 1. Formas de inclusión

Formas de inclusión	Resumen del análisis
Aseguramiento	Pamplona registra el 100 % de aseguramiento.
Jornadas de salud	Reconocidas por los actores, pero algunos líderes y víctimas consideran que son escasas y de poca cobertura
Capacitaciones	Líderes y víctimas consideran no se ajustan a sus necesidades (como por ejemplo derechos humanos). Creen que es un medio para justificar que si realizan acciones. Señalaron una falta preparación de los profesionales.
Conformación de redes sociales y comunitarias, mesas transectoriales, comités, veedurías	Las veedurías existentes no fueron reconocidas por la administración local. Hubo quejas de los líderes sobre que no eran tenidos en cuenta en la toma de decisiones, además de demoras, poca claridad respecto a los temas, desorganización, burocracia, impuntualidad y ausencias de los funcionarios públicos.
Programas de Salud (hospital)	Los ofrece el hospital a las personas aseguradas
Programa de Alimentación Escolar	Hubo quejas porque inicialmente no se les entregaba a niños víctimas
Programa de televisión y difusión en medios;	Se ejecutaron con pocos resultados para las víctimas
Programa de Rehabilitación Basada en Comunidad; Programa de Adulto mayor;	
Programa de primera Infancia y Juventud;	
Asesorías; Apoyo psicológico y social	
Programa de Atención Psicosocial (Papsivi);	Se contemplaron en el plan de desarrollo, pero no se ejecutaron
Programa de solución de ingresos; y	
caracterización poblacional	

Accesibilidad y dificultades para hacer parte de los programas y servicios del Plan Decenal de Salud Pública (2012 – 2021).

Asistencia humanitaria: Las víctimas y líderes entrevistados mencionaron que no se entrega y que además no hay gestión para garantizarla. Algunas razones que aducen son: “que usted no es de este municipio, usted no tiene que declarar acá, que ya pasó el tiempo, que esto, que aquello, que lo otro, le sacan miles de peros”.

Adicionalmente las víctimas y líderes manifestaron que los productos y servicios de la asistencia humanitaria no son de buena calidad y la califican con adjetivos como “limitada”, “cualquier bobada”, “cualquier cosita”, “burla”.

Oportunidades de acceso: Respecto a las oportunidades las respuestas de líderes y víctimas fueron que no existen o que son escasas, ejemplo: “a veces les dicen les vamos ayudar con el arriendo y los dejan, pero... no llegó plata, no hay plata, el municipio no tiene plata”. Contrario a lo que dijo el administrador público, “esa ayuda humanitaria inmediata se activa en la secretaria de gobierno cuando la persona ya ha ido al ministerio público y ha presentado su declaración y esta es remitida por la personería municipal...”.

Barreras de acceso: Se menciona la demora en la verificación de la calidad de víctima, fallas en la actualización de la base de datos y falta de un

diagnóstico de necesidades. Aunque tienen EPS (Empresa Prestadora de Salud) hay demoras en citas con especialistas, falta de ayudas para discapacitados, no autorización de medicamentos y carencia de servicios médicos, lo que obliga a los pacientes el traslado hacia la ciudad de Cúcuta. Algunos deben poner tutelas.

Se mencionó que la migración venezolana es vista como otra barrera. Tanto líderes como víctimas consideran que no existen facilidades para acceder a la salud.

Enfoque psicosocial: El programa de Atención Psicosocial no fue priorizado por la gobernación. Líderes y víctimas se quejaron de la falta de prioridad, atención psicológica, de salud, de inclusión laboral, de empatía por parte de los profesionales sanitarios. Las víctimas señalaron en qué además era necesario ayuda económica para superar sus condiciones de pobreza.

Uno de los administradores explicó que para ayudar a las víctimas se desarrolló un proyecto mediante el cual se apoyaban sus emprendimientos, con el fin de que contribuir a su independencia, pero por un hecho de presunta corrupción no se logró el objetivo.

Enfoque diferencial: Líderes y víctimas perciben que no hay interés del Estado, ni atención psicológica e inclusión laboral, no hay una base de datos. Los profesionales son vistos como que

no quieren, ni entienden a las víctimas y que hay un trato preferencial con los extranjeros (venezolanos). Los administradores afirmaron que hay grupos que garantizan un enfoque diferencial por ciclo de vida, género y discapacidad, lo que se confirma en los documentos.

Papsivi: La administración municipal no pudo implementarlo, a pesar de ser una meta en el Plan de Desarrollo Local. Se realizaron algunas actividades para toda la población como la conformación de redes de apoyo psicosocial en colegios y universidades y se contó con dos psicólogos de la Dirección Local de Salud, quienes eventualmente atendían víctimas.

Específicamente para las víctimas, solamente se realizó una gestión ante la Unidad de Víctimas de Cúcuta que visitó el municipio en algunas ocasiones y a donde se remitieron algunos casos relacionados con jóvenes víctimas. Estas visitas fueron criticadas por algunos líderes por su improvisación. Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que se debe implementar el programa en Pamplona y no en otra ciudad.

Gestión institucional para la obtención y distribución de recursos: El municipio cuenta únicamente con un hospital de primer y segundo nivel. Otras instituciones que les atienden son la personería municipal, la

secretaría de gobierno, la Dirección Local de Salud, colegios, cajas de compensación familiar y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sin embargo, varias víctimas manifestaron que no existen, no existe acompañamiento, ni prioridad, o no hay entidades para su atención.

Respecto a la infraestructura el hospital local ofrece hospitalización, cirugía, consulta externa, promoción y prevención, apoyo diagnóstico y urgencias. También cuenta con once Instituciones Prestadoras de Salud (IPS) privadas, que según la percepción de los entrevistados incluyendo a un administrador de la política, son consultorios pequeños y ofrecen servicios básicos que son insuficientes para alta demanda de pacientes. Se percibe que los equipos son bastante obsoletos. También se cuenta con dos bases de datos que presentan cierres periódicamente que dificultan la identificación y posterior acceso a la salud.

Presupuesto: Los líderes y víctimas desconocen de dónde provienen los recursos económicos que financian a las instituciones. Estos hacen parte de un fondo común que se divide entre todas las poblaciones vulnerables establecidas del Plan Decenal.

Talento Humano y su capacitación: El municipio cuenta con profesionales para garantizar la atención. Sin embargo, la

percepción de las víctimas entrevistadas es que no hay, o no responden a sus necesidades. La capacitación que reciben es dirigida por el Instituto Departamental de Salud (IDS) y el Hospital San Juan de Dios.

Discusión

Una de las formas de inclusión de la política más implementadas fue el aseguramiento. El informe del PAT registró a 1.951 víctimas con acceso al Sistema General de Seguridad Social en Salud, que de acuerdo a los administradores públicos entrevistados corresponden al total de las víctimas identificadas como tal en el registro Único de Víctimas, (RUV). Este aumento coincide con el panorama nacional mostrado en la evaluación del Programa de Apoyo Psicosocial para Víctimas del Conflicto Armado (Papsivi), (Ministerio de Salud Colombia, 2020b), el cual muestra que la mayoría contó con aseguramiento dentro del régimen subsidiado y evidenció que la mayoría de los asegurados también accedía a la atención psicosocial, respecto con aquellos que no lo estaban. Los resultados son positivos, aunque las cifras siendo levemente menores al aseguramiento de la población general.

Un estudio realizado en Burundi, Indonesia, Nepal, Sri Lanka y Sudán también mostró que el aseguramiento de los niños víctimas fue fundamental para que pudieran acceder a los servicios y programas en salud

mental ofrecidos por sus gobiernos y agencias internacionales (Jordans et al., 2013). Al respecto, se puede determinar que el aseguramiento es un primer acceso a servicios de salud, pero, no constituye el cumplimiento de este derecho.

De igual manera, la conformación de redes sociales, comunitarias, mesas transectoriales, comités y veedurías de salud fueron otros mecanismos del Plan Decenal utilizados que se comparan con los de Cauca. En ambos estudios la percepción de las víctimas fue bastante parecida, pues consideraron que se vieron afectados por un exceso de discusión, formalismos, ausencias, retrasos de los funcionarios públicos (Tose Vergara & Ortiz Ruiz, 2019), además de burocracia, ineficiencia y desconfianza generalizada hacia el Estado.

Se evidenció que los líderes de las víctimas se sintieron excluidas por el gobierno en la toma de sus propias decisiones, esto a la larga tuvo incidencia en la no implementación de estrategias efectivas de políticas públicas y demuestra que en Pamplona se desarrolló un esquema vertical o “*Top – Down*” en donde las decisiones eran tomadas por los representantes de gobierno sin la intervención de las víctimas (Revuelta Vaquero, 2007).

En los resultados entre los dos estudios radica en la percepción de que no existe un compromiso real por las personas, sino por alcanzar objetivos como la certificación o una

buena calificación externa (Díaz-castro et al., 2017) como ocurrió en Pamplona, en donde las víctimas manifestaron que la actuación de las autoridades solo respondía a requisitos.

Es así que se precisa de una participación más democrática, y la implementación de un modelo *Bottom Up* que permita mayores espacios de diálogo y no considere, como se exponía en un estudio en Chile, (Olivares-Aising & Barrera, 2019) a las víctimas como meros sujetos pasivos y alejados de su desarrollo. Asimismo, en las entrevistas, dos de los líderes manifestaron que no buscan “*limosnas*”, ni “*ayudas*”, sino capacitación y trabajo.

A diferencia del Cauca en Pamplona, los líderes no lograron llegar a ningún acuerdo con la administración y fueron muy pocos los espacios informales que se concretaron. Aunque contaron con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales en capacitaciones, estas no intervinieron en proyectos. El único espacio informal lo ofrece la universidad a través de la práctica formativa, pero no constituye un programa institucionalizado, ni sostenible.

Sobre las barreras de acceso a la salud, las percepciones coinciden con las del estudio realizado por Cardona et al., (2016) en el cual se concluye que no existe equidad en el acceso a la salud para las víctimas por su condición socioeconómica y falta de inclusión en los programas que ofrecen las instituciones.

En relación con el acceso a los servicios del sistema de salud, (Capella, 2020) hay quejas por las demoras en la autorización de las citas con especialistas, entrega de medicamentos y falta de servicios hospitalarios. Actores afirmaron que los servicios se prestan en Cúcuta y es difícil ir a esa ciudad por falta de dinero.

De igual manera, en Chile Aravenal & Inostroza, (2015) menciona un enfoque de gestión pública de arriba – abajo con poca participación de los beneficiarios de la política y sus implementadores mostrando otras similitudes con el presente estudio como la escasez de espacios de encuentro, falta de seguimiento, y retroalimentación, desconocimiento del contexto de los usuarios, entre otros.

Por el contrario, un estudio de Perú (Rivadeneira Santa María, 2020) mostró que elementos de la política nacional deben incluirse en los planes locales como ocurrió en Pamplona. La misma investigación, sugiere el uso del modelo *Bottom Up* (de abajo a arriba) para incorporar necesidades territoriales en los planes mayores, lo cual no se realizó en Pamplona, y por tanto no se logró garantizar la implementación efectiva del plan.

Otras coincidencias muestran que la implementación de la política se dificulta por la poca difusión de lo alcanzado y lo que se quiere alcanzar, la falta de capacitación y de espacios de discusión, tal como lo expusieron

representantes de víctimas y víctimas, quienes manifestaron desconocer las estrategias del Plan Decenal de Salud y las acciones locales.

Estudios como el realizado en Amazonas no plantearon un análisis contextual que respondiera a las verdaderas necesidades y particularidades de la comunidad (Preciado Ochoa, 2019). Tanto en los municipios de Amazonas como en Pamplona, los planes de desarrollo, aunque reseñan un diagnóstico compartido y una formulación en la que participaron diversas comunidades, no evidenciaron enfoque diferencial, ni política multicultural que coincidiera con los planes departamentales y nacionales.

De la misma manera, Olivares-Aising y Barrera, (2019) evidencia que los profesionales que implementan la política no participan por la escasez de espacios de encuentro, además no existe retroalimentación desde el sistema central y escasa posibilidad de sistematización, seguimiento y evaluación de los usuarios. Rivadeneira Santa María, (2020) también llega a la conclusión que los usuarios deben tener un espacio de discusión, además de ser sensibilizado y capacitado sobre las políticas que se implementan.

En este sentido los autores Martínez *et al.*, (2020) hacen un llamado para que las evaluaciones sean contextualizadas desde lo local, pues Latinoamérica necesita enfoques propios de administración pública que no estén

alineados con los modelos propuestos por países centrales que no cuentan con las mismas necesidades.

Papsivi

Al igual que en Valle del Cauca, en Pamplona “la gente como que resiente también que el PAPSIVI no esté presente todo el tiempo en el territorio...” (Gutiérrez Rojas, 2019)., Aunque los pamploneses contaron con psicólogos contratados por la alcaldía, no contaron con el Programa de Atención Psicosocial. Además, dichos psicólogos estaban entrenados para atender programas de convivencia social y conflictos como la violencia intrafamiliar, que no corresponden a sus necesidades.

En Valle del Cauca, esta situación se superó gracias a la organización de la sociedad civil y la voluntad política, pues la gobernadora llegó a acuerdos con las EPS para que se les brindara a las víctimas el transporte y alimentación durante el tiempo de atención en otra ciudad, que consistía no solo en la consulta psicológica, sino también de medicina general y trabajo social, entre otros servicios, como programas para la reparación simbólica y espiritual, mientras que en Pamplona esto no se tuvo en cuenta.

Rico Moreno Camacho y Díaz Rico, (2016) también mencionan la importancia del acompañamiento psicológico constante y la necesidad de que las sesiones se extiendan en el

tiempo y se avance en su financiamiento, ya que se ha evidenciado que por cuestiones de vigencias gubernamentales o traslado de los beneficiarios se interrumpe el proceso, se pierden los avances y no se consolida. Una perspectiva similar nos la ofrece Gutiérrez Rojas, (2019) quien afirma que el abordaje psicosocial debe ser sistemático, interdisciplinario y despolitizado correspondiente al contexto histórico del territorio.

También la Evaluación del PAPSIVI en su fase I muestra que uno de sus problemas en el ámbito nacional ha sido “la alta rotación de personal y la falta de capacitación continuada” (Ministerio de Salud Colombia, 2020), como sucedió en Pamplona.

Incluso en el estudio realizado en Valle del Cauca las víctimas percibieron que los profesionales no tienen suficiente formación y experiencia e incluso algunos manifestaron que el Papsivi empeoró su situación. Al igual que en Pamplona los implicados propusieron como solución una posible contratación de profesionales que hayan vivido la guerra, ya que las víctimas consideran que a los profesionales les hace falta empatía (Gutierrez Rojas, 2019).

Por otra parte, estudios como el de Cepeda Pérez, (2018), demostrarían que el programa tiene buena aceptación y bajos índices de deserción en una gran parte del país, especialmente en la costa pacífica y el centro en

comparación con el Caribe y la Amazonía, indicando que el diseño metodológico se ajusta a las necesidades de los grupos etarios y sus perspectivas diferenciales y cumple con su objetivo de mitigar los traumas y reparar los daños morales.

Conclusión

Aunque se implementaron estrategias de las dimensiones del Plan Decenal de Salud Pública, según los entrevistados no existió participación de las víctimas en la mayoría de actividades planteadas y hubo muy pocas estrategias focalizadas en esta población. Algunas de las que se identificaron con percepción positiva fueron el aseguramiento, las jornadas de salud, los programas de salud del hospital, programa de Rehabilitación Basada en Comunidad y el programa del adulto mayor. Se perciben con menor efectividad o mayor número de críticas, las capacitaciones, el programa de televisión y la difusión por redes sociales, asesorías, campañas, cursos; la conformación de redes sociales y comunitarias, mesas transectoriales, comités, veedurías y la entrega de asistencia humanitaria, apoyo psicológico y social, programa de alimentación escolar. Otras, aunque se formularon en el Plan de Desarrollo no se implementaron como el programa de Apoyo Psicosocial (PAPSIVI), caracterización de la población y programa de solución de ingresos.

En cuanto a la accesibilidad y dificultades para hacer parte de los programas y servicios del Plan Decenal se concluye que existe la percepción de dificultad para acceder a la asistencia humanitaria, algunas derivadas de la normativa que estipula tres meses para la verificación de los hechos victimizantes y otras relacionadas con no entregar la asistencia de alimentación o de vivienda por los meses correspondientes (Unidad de Víctimas, n.d.). También es calificada como “limitada” o de mala calidad. Víctimas y líderes no perciben que haya oportunidades de acceso sanitario y manifestaron su desconfianza hacia el gobierno local.

Igualmente, la demora en la verificación de la calidad de víctima de una persona debido a los retrasos y fallas en la actualización de la base de datos y la falta de un diagnóstico frente a sus necesidades en salud, son algunas de las principales barreras de acceso a los programas.

Otras barreras son la demora en citas con especialistas, la falta de ayudas técnicas para personas con discapacidad, la no autorización de medicamentos, la carencia de servicios médicos y el traslado hacia la ciudad de Cúcuta y la no incorporación de los enfoques diferencial y psicosocial, tanto en la asistencia humanitaria como la prestación de servicios. También es necesario el apoyo económico, pues las víctimas no han superado las condiciones de pobreza.

Por último, frente a la gestión institucional se evidencia que hace falta mejoramiento de la infraestructura de salud y tecnología, instituciones especializadas en la atención de víctimas, mayor capacitación del personal de salud frente al conflicto, transparencia respecto a los recursos y la destinación de mayor presupuesto para los programas.

Referencias

- Aravena L, Pedro, & Inostroza P, Manuel. (2015). ¿Salud Pública o Privada? Los factores más importantes al evaluar el sistema de salud en Chile. *Revista médica de Chile*, 143(2), 244–251. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000200012>
- Bertranou, J. (2019). El seguimiento y la evaluación de políticas públicas Modelos disponibles para producir conocimiento y mejorar el desempeño de las intervenciones públicas. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 6(10), 151–188. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1730>
- Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos. En: *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 47–103). Norma.
- Cañón Sánchez, K. (2019). *Análisis de la política pública de víctimas del conflicto armado y proponer la implementación de indicadores como herramienta de cumplimiento en el municipio de Facatativá*.

<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/2690>

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.08.001>

- Capella, C. (2020). Tutelas por salud en el 2019, según informe de la Defensoría del Pueblo - Salud. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/salud/tutelas-por-salud-en-el-2019-segun-informe-de-la-defensoria-del-pueblo-521682>
- Cardona, L. R., Veloza, M. C., y Lopez, A. (2016). Acceso a servicios de salud por parte de desplazados víctimas del conflicto armado en Colombia. *Nuevo Derecho*, 12(19), 71–88. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/nuevodercho/article/view/842>
- Carreño, A., Blukacz, A., Cabieses, B., y Jazanovich, D. (2020). “No one seems ready to hear what I’ve seen:” Mental health care for refugees and asylum seekers in Chile. *Salud Colectiva*, 16, 1–16. <https://doi.org/10.18294/SC.2020.3035>
- Castañó, G., Sierra, G., Sánchez, D., Torres, Y., Salas, C., & Buitrago, C. (2018). Trastornos mentales y consumo de drogas en la población víctima del conflicto armado en tres ciudades de Colombia. *Biomédica*, 38(Sup1), 70–85. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v38i0.3890>
- Cepeda Pérez, A. (2018). *Análisis de los factores que influyen en la recuperación psicosocial de las víctimas que acceden al Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del conflicto armado PAPSIVI*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/147
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Díaz-castro, L., Arredondo, A., Pelcastre-Villafuerte, B. E., y Hufty, M. (2017). Indicadores de gobernanza en políticas y programas de salud mental en México: una perspectiva de actores clave. *Gaceta Sanitaria*, 31(4), 305–312.
- Gutiérrez Rojas, M. A. (2019). *Aproximaciones reflexivo-analíticas al Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas (PAPSIVI) a la luz del enfoque de Acción sin Daño*. Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (McGraw-Hill/Interamericana editores S.A (Ed.); Sexta).
- Jordans, M. J., Tol, W. A., Susanty, D., Ntamatumba, P., Luitel, N. P., Komproe, I. H., & de Jong, J. T. (2013). Implementation of a mental health care package for children in areas of armed conflict: a case study from Burundi, Indonesia, Nepal, Sri Lanka, and Sudan. *PLoS medicine*, 10(1), e1001371. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001371>
- La Opinión. (2015). *Pamplona es ejemplo en el país en atención a las víctimas* | Noticias de Norte de Santander, Colombia y el mundo. <https://www.laopinion.com.co/pamplona/pamplona-es-ejemplo-en-el-pais-en-atencion-las-victimas>
- Lopez, C. (2018). *Análisis de la Implementación de la política pública de víctimas en el municipio de san Vicente del Caguan - Caquetá, alcances y limitaciones*. [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24236>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martínez, G. M., Montoya, A. C. y Franco-giraldo, Á. (2020). Modelos para el análisis de políticas públicas en salud reportados en publicaciones científicas. *Gaceta Sanitaria*, xx. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.11.007>

- Ministerio de Salud Colombia. (2020). *Resumen Ejecutivo Evaluación Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas - PAPSIVI FASE I*. Oficina de Planeación y Estudios Sectoriales Oficina de Promoción Social.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MSPS). (n.d.). *Resolución número 8430 de 1993*. 19.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MSPS). (2013). *¿Cómo se construyó?* <https://www.minsalud.gov.co/plandecenal/Paginas/como-se-construyo.aspx>
- Molina-Marín, G., Álvarez-Ochoa, P. A., y Oquendo-Lozano, T. (2014). La salud pública en la agenda de los gobiernos municipales de seis ciudades colombianas, periodos 2008-2011 y 2012-2015. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 13(27), 56–79. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.spag>
- Moreno Camacho, M. A., y Díaz Rico, M. E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *Agora U.S.B.*, 16(1), 193. <https://doi.org/10.21500/16578031.2172>
- Olivares-Aising, D., y Barrera, M. D. V. (2019). Salud Mental Comunitaria: Equipos psicosociales y políticas públicas en la intervención de personas con adicciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1602>
- Paulina, T., Cuervo, M., Jackjaira, H. y Perea, Q. (2020). *Plan Psicosocial Estrategia Al Cuidado de los que Cuidan la Memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica*.
- Pereira, A. L., Cardona, L. R., Cecilia, M., Morales, V., Patricia, C., y Forero, J. (2017). Financiamiento y calidad de los servicios de salud para la población víctima de conflicto armado en Colombia. *Revista Facultad Ciencias de la Salud: Universidad del Cauca* 19(1), 34–39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122545>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295–300. <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>
- Preciado Ochoa, I. C. (2019). Una perspectiva crítica de las políticas públicas en salud: El caso del resguardo indígena Ticoya en la Amazonía colombiana. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. <https://doi.org/10.21500/23825014.4016>
- Registro Único de Víctimas (RUV) | *Unidad para las Víctimas*. (n.d.). Retrieved July 29, 2021, from <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Revuelta Vaquero, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Díkaion*, vol. 21, núm. 16, pp. 135–156. <https://www.redalyc.org/pdf/720/72001610.pdf>
- Rivadeneira Santa María, A. Á. (2020). *Seguimiento y evaluación de los planes estratégicos en el sector salud: estudio de caso*, año 2018.
- Tose Vergara, Paula Andrea, & Ortiz Ruiz, Nicolás. (2019). Análisis de política pública centrado en actores: violencia por conflicto armado y construcción de paz en el Cauca (2012-2014). *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(237), 341–375. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.237.65868>



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Formación docente desde un proyecto bilingüe e intercultural: perspectivas de los formadores

Teacher education from a bilingual and intercultural project: perspectives of trainners

Ibet Sosa Bautista¹

Contacto: ibet.sosa.bautista@gmail.com

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco de una estancia posdoctoral en el Doctorado de Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Se aborda el tema de formación docente desde la voz de los formadores. El acercamiento se construyó a partir del interés por conocer cuáles son las perspectivas de los docentes respecto a su práctica, particularmente a la luz del enfoque bilingüe e intercultural en donde laboran. Se trazaron cuatro ejes de indagación que guiaron las entrevistas: primeros momentos, consolidación, identificación y posicionamiento. En sus narraciones encontramos como dan cuenta de sí desde su rol profesional pero también desde un posicionamiento de autoreconocimiento. Asimismo recuperamos las ideas que plantean en torno a la responsabilidad de formar desde un enfoque como el de la Escuela Normal Bilingüe e intercultural (ENBIO).

Palabras clave

formación docente,
interculturalidad,
práctica docente

This article results from an investigation carried out within the framework of a postdoctoral stay in the Doctorate of Education and Diversity of the National Pedagogical University. The issue of teacher training is addressed from the voice of the teacher trainers. The approach was built from the interest in knowing what the perspectives of teachers are regarding their practice, particularly in light of the bilingual and intercultural approach where they work. Four axes of inquiry were outlined that guided the interviews: first moments, consolidation, identification, and positioning. In their narrations, we find how they give an account of themselves from their professional role but also from a position of self-recognition. Likewise, we recover the ideas they raise regarding the responsibility of training from an approach such as the ENBIO.

Keywords

Teacher training,
interculturality, teaching
practice

Recibido: 27-10-2022 | Aceptado: 20-02-2023



¹ Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco (México). <https://orcid.org/0000-0003-3249-6875>

Introducción

A lo largo de la historia de la educación en México han surgido proyectos que atienden la diversidad lingüística, tales como el Proyecto Tarasco (Martínez, 2015) o el proyecto Papaloapan (Mejía, 2015) los cuales buscaban lograr la alfabetización pero a través de las lenguas indígenas. Las transformaciones que han tenido estos proyectos se han caracterizado por tener avances y retrocesos. El nacimiento y la permanencia de las instituciones encargadas de estos proyectos han sido inestables. En un recorrido histórico propuesto por Elizabeth Martínez (2015), nos describe el panorama sobre cómo estos proyectos eran limitados, en tanto que no existían materiales para usar en la enseñanza y como la política lingüística estaba dominada por la lengua nacional.

Las políticas públicas que actualmente son promovidas por el Estado, retoman el concepto de “lo intercultural” como una parte esencial en un nuevo enfoque educativo, que atraviesan el nivel básico, medio y superior, se incorporan enunciaciones que reconocen la diversidad cultural y lingüística, así como múltiples formas de construcción de conocimiento. En esta serie de ideas surge lo que se conoce como educación intercultural:

La educación intercultural en México surge, aparentemente, como una forma de “reconocimiento” a la diversidad cultural, la cual busca incorporar los conocimientos y saberes de distintos pueblos indígenas. Sin duda, existe un problema en la

definición y praxis de la interculturalidad la cual se acentúa principalmente en los pueblos indígenas donde, al parecer, sólo ellos deben ser interculturales y con ello la interculturalidad se ha convertido en un aparente sinónimo de lo indígena (Santana, 2019, p. 121).

Es necesario aclarar que, el concepto de lo intercultural continúa reconfigurándose, por lo que, al hablar de una educación de esta índole nos encontramos frente a cuestionamientos que nos remiten a pensar, quiénes son los formadores en estos proyectos de educación, cómo afrontan los retos de su práctica y qué los caracteriza al ser parte de un proyecto así denominado.

Por parte de la formación de profesores en materia de educación indígena o educación bilingüe existen 23 escuelas Normales con programas interculturales y bilingües (Baronnet, 2008). Entre las escuelas en las que en el nombre llevan este enfoque tenemos: la Escuela Normal Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB), la Escuela e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

Con el establecimiento del plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Bilingüe (LEPIB), distintas escuelas normales retoman esta nueva modalidad: “la Escuela Normal Regional de la Montaña en Tlapa, Guerrero; la Escuela Normal de La Huasteca Potosina en Tamazunchale; el Centro

Regional de Educación Normal de Navjoa, Sonora; y la Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso, Hidalgo” (Baronnet, 2008). Posteriormente el plan de estudios se ha expandido a otros centros de educación Normal hasta conformar 23, que son de las que da cuenta la Secretaría de Educación Pública (SEP). Vemos cómo este proceso de instauración de una educación intercultural y bilingüe es relativamente nuevo, la discusión en torno a sus orientaciones sigue presente y esto constituye parte de un debate que sigue vigente. El trayecto de lo que ha sido la educación para pueblos indígenas se entrecruza ahora con el concepto de interculturalidad.

En el marco de los nuevos planteamientos que emergen en relación a la formación docente y particularmente en las escuelas Normales con enfoque intercultural, surgen preocupaciones sobre cómo se han de articular las nuevas políticas públicas a los proyectos preexistentes, cómo estas demandas y propuestas de formación culturalmente pertinentes se llevarán a cabo. Por lo tanto, al pensar en los proyectos de formación en el contexto de proyectos necesarios como la educación intercultural, la educación indígena o la educación intercultural bilingüe, no podemos dejar de lado los enfoques, orientaciones y discursos de los formadores frente a las transformaciones que los rodean, pues son una parte muy importante en la consolidación y éxito de estas instituciones.

El objetivo de este escrito abordar las perspectivas que tienen algunos docentes desde el reconocimiento de su práctica como formadores. Exploramos algunos sentidos que aparecen en sus discursos en donde dan cuenta de las orientaciones que tiene la formación desde su lugar de enunciación. En un primer momento, hacemos la reconstrucción del acercamiento metodológico para después dar paso a los referentes teóricos que guían nuestro proceso de comprensión del diálogo establecido. Finalmente se exponen los resultados a partir de la voz de los formadores que amablemente contribuyeron en esta investigación y que nos dejar conocer las perspectivas e implicaciones de la práctica docente desde un proyecto bilingüe e intercultural. La aproximación a la formación docente desde la voz de los formadores es un tema que sigue aportando a la construcción del conocimiento en torno a la capacidad de agencia y autonomía del profesorado en los proyectos educativos.

Sobre el desarrollo de la investigación

El acercamiento pretendido por la investigación abarcó la indagación de las posturas de formadores de docentes respecto a su formación/autoformación (Navia, 2006), su práctica docente y su comprensión del modelo de una escuela Normal Bilingüe e Intercultural, por lo tanto el trabajo se desarrolló desde el enfoque de una investigación cualitativa, dado el

carácter reflexivo e interpretativo que se requiere para el desarrollo de estas temáticas.

En una primera etapa de la investigación se realizó una búsqueda documental para conocer el estado del arte de la investigación. Se encontraron distintos trabajos relacionados con la formación de docentes en México pero éstos se caracterizan por ser de corte histórico, dan cuenta de las transformaciones de las instituciones en donde se ha desarrollado la educación indígena (Loyo, 2010; Arnaut, 2004). Respecto a la formación docente encontramos el trabajo de Civera (2008) quien analiza los procesos y estrategias de estructuración de la formación desde las Normales rurales, las Centrales agrícolas, y posteriormente las escuelas regionales campesinas. La peculiaridad de los trabajos que abordan el tema de formación docente se centra en los maestros en formación (estudiantes), en los planes, los propósitos de la institución y el trasfondo político. El tema de los formadores de docentes se problematiza desde las implicaciones de la profesionalización (Lozano, 2018; Vaillant, 2006), las características en distintos niveles y asignaturas.

Particularmente, este trabajo se centra en los formadores de docentes, específicamente de un proyecto muy particular que tiene como finalidad preparar a profesores para el medio indígena. Interesa conocer cuáles han sido sus trayectorias académicas, sus experiencias

profesionales, sus intereses académicos, su práctica docente, y su perspectiva frente a una institución que se caracteriza como bilingüe e intercultural.

Se eligió a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO), dado que se encuentra entre las primeras escuelas formadoras de profesores para el medio indígena que se denominó bilingüe e intercultural. En un segundo momento de la investigación se estableció contacto con un grupo de profesores que laboran en dicha institución. Se les extendió la invitación a participar en el proyecto por medio de una entrevista, misma que sería online, ya que dada la emergencia sanitaria no podrían realizarse de forma presencial.

El trabajo de campo fue realizado de diciembre del 2021 hasta abril del 2022. Se inició con establecer contacto con 15 profesores que laboraran en la ENBIO, los cuales se identificaron siguiendo el método de cadena o redes (Taylor y Bogdan, 1987). Finalmente, siete profesores aceptaron participar en la investigación, una vez establecido el contacto se iniciaron las entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987), con un hilo conductor que pudiera dar cuenta de sus experiencias, sus impresiones y memorias (Arfuch, 2005; Connelly y Clandinin, 1995; Domingo, J., Bolívar, A. y Fernández, M. 2001). Como una

herramienta de apoyo se construyó un guion de entrevista con cuatro ejes básicos:

1. Primeros momentos (Formación formal inicial, primeras experiencias laborales, llegada a la institución, primeros años como formador).
2. Consolidación (Experiencias auto-formativas, desarrollo de la práctica, aprendizajes y reconocimiento de sí frente a los otros)
3. Identificación (identidad profesional y respecto a la institución)
4. Posicionamiento (Políticas de educación intercultural, retos de su práctica docente, valoración de sus experiencias)

Estos ejes nos permitieron guiar el rumbo de la conversación para que los participantes en su narración pudieran dar cuenta de elementos que consideramos fundamentales para poder conocer su perspectiva.

Es importante puntualizar algunos aspectos que emergieron durante el desarrollo

del trabajo de campo, pero en los que no se ahondarán más en este trabajo. Como ya se mencionó, fue mediante redes que se realizaron los contactos con los docentes, los cuales fueron mayoritariamente hombres, sólo se consiguió la participación de una profesora, aunque se buscó que el género de los participantes fuera equitativo esto no se pudo conseguir. Si bien durante las entrevistas los docentes afirmaron que hay varias profesoras en la planta del profesorado, no hubo oportunidad de entrevistar a más. Otro aspecto que también es necesario destacar es que no realizamos una distinción generacional, es decir que entre los docentes tenemos a profesores que fueron fundadores, algunos profesores noveles y otros más que llevan más de diez años. Lo cual también influye en las perspectivas, no obstante lejos de tomarlo como una falla metodológica nos puede dar la oportunidad de crear un bosquejo desde una mirada intergeneracional de los formadores.

Tabla 1. Datos técnicos de las entrevistas realizadas

Nomenclatura	Fecha de entrevista	Grado académico	Hablante de
Entrevista 1	19/01/22	Doctorado	Ombeayiüts
Entrevista 2	27/01/22	Maestría	Zapoteco
Entrevista 3	03/02/22	Doctorado	Zapoteco
Entrevista 4	04/02/22	Doctorado	Zoque
Entrevista 5	28/02/22	Maestría	Zapoteco
Entrevista 6	16/03/22	Maestría	Chinanteco
Entrevista 7	25/03/22	Maestría	Zapoteco

En la tabla podemos ver que los profesores entrevistados han continuado su profesionalización una vez que terminan su formación inicial. También podemos dar cuenta de que todos son hablantes de por lo menos una lengua indígena, aunque en algunos casos hablan y entienden más de una.

La formación como una perspectiva desde la práctica docente de los formadores

Al problematizar el término formación, comprendemos que dicho proceso consta de una serie de momentos clave en el que juegan un papel relevante el conflicto, tanto cognitivo, como afectivo (Ferry, 1990). Al hablar de lo que ha sido su formación profesional inicial y continua, los docentes identifican experiencias/momentos clave en su historia, dar cuenta de sí mismo por medio de la narración nos orienta hacia el sentido del discurso que quiere compartir sobre su formación, asimismo se les interpeló sobre el sentido que tiene para ellos formar a otros (docentes).

Para Bernard Honoré (1980):

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse (p.20).

Cuando hablamos de formación docente con frecuencia nos remitimos particularmente a

la formación inicial: programas, teorías, experiencias, es decir de esas construcciones que influyen del exterior. En este trabajo el acercamiento es a partir de los sentidos que ha tenido la formación desde la voz de los docentes y cómo dan cuenta de sus prácticas. Desde la perspectiva planteada por Honoré, le atribuimos un papel trascendental a los formadores puesto que éstos juegan un papel muy importante en torno a la formación del estudiante, no sólo porque forma parte activa de su formación sino porque su profesión está relacionada con la responsabilidad de fomentar en los otros seres humanos esta actitud formativa de la que habla Honoré, es decir de la responsabilidad de su autoformación (Yurén, 2005). El propósito es entonces desentrañar cuál es el significado formativo que fomentan desde su perspectiva.

En este sentido también retomamos los planteamientos de Ferry (1990) que nos habla de una formación que se construye del interior hacia el exterior, es dar cuenta de un camino que está acompañado de personas, instituciones, currículum, pero en donde el proceso formativo tiene que ver más con ponerse en forma uno mismo, poniendo sobre la mesa el tema de la responsabilidad y la autoregulación.

Por lo tanto el papel que ocupa el formador, es el de ser mediador dentro de estos procesos, entonces cobra sentido preguntarnos ¿quiénes son estos formadores? ¿Cuáles han sido sus procesos formativos? ¿Qué elementos

son esenciales para ser formadores de docentes? Ferry (1996) expone que en este proceso de crecimiento el mismo formador para seguir creciendo debe hacerlo partiendo de una reflexión de su práctica.

En esta línea de ideas hacemos énfasis en la formación de los formadores ante nuevos los retos de la educación partiendo desde un contexto y carácter específico, esto influye inevitablemente tanto en los estudiantes como en los docentes que participan de este proyecto. En el camino de preparación de los estudiantes para su vida laboral, el formador de docentes influye desde su experiencia e imaginarios, retoma representaciones, valores, ideas que asume en su perspectiva de asumir su profesión y en su práctica, Freire (1997) lo expone cuando enuncia que la subjetividad es parte de educación va impregnada de ideas con las que el formador ve el mundo.

Ahora bien, al centrarnos particularmente en la formación docente para el medio indígena, es necesario puntualizar que las discusiones en torno al tema están enfocadas en aspectos como la pertinencia, los programas que los constituyen, las prácticas del profesorado y su preparación profesional, las políticas públicas y hacia dónde debe encaminarse la educación indígena. En necesario tener en cuenta que estos criterios también se enmarcan en imaginarios de quienes se encargan de la formación de los docentes y en el reto que representa la

educación bilingüe. Si bien existen investigaciones que se han ocupado de la formación de docente para el medio indígena, hasta la fecha continúa la consolidación y el camino que debe seguirse en materia de educación superior para pueblos indígenas, particularmente en educación bilingüe e intercultural en todos los niveles.

Otro de los conceptos que se abordan es la formación permanente (Connelly, F. y D. Clandinin, 1995), considerando que ésta se desarrolla a partir de la profesionalización y de la experiencia. El trabajo de campo da cuenta de las perspectivas de los profesores respecto a esta temática al hacer un recuento de sus experiencias formativas más representativas, además de los motivos que los impulsaron a seguir su profesionalización al ingresar a un posgrado, una especialidad, u otra opción formativa. Por otra parte tenemos la formación entendida desde el punto de vista del sujeto bajo la cual construyen una significación y sentido para dirigir su práctica, es decir para encaminar la formación de sus estudiantes.

El acercamiento a los formadores desde sus experiencias y perspectivas nos remite a retomar cuestiones como la identidad docente que emerge a través de sus discursos, sus experiencias, sus ideas, que amablemente han compartido en las entrevistas. Cabe señalar que al hablar en términos de identidad hacemos referencia a identificaciones que coinciden entre

los punto de vista de los docentes, es decir no hablamos de una identidad única y definida que caracteriza a todos los profesores que laboren en la misma institución, en los discursos reconocemos las ideas que parten del deber ser y de lo posible, todo esto a partir de sus distintos procesos de formación y experiencias como formadores.

Por otra parte, reconocemos que se habla de la parte académica y profesional a la luz de una identidad cultural que constituye una perspectiva de acción frente al mundo. Entendiendo que

...la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2010, p. 4).

Este reconocimiento identitario, es un proceso que se manifiesta también en el actuar profesional. Cabe aclarar que, si bien este reconocimiento/autodenominación/identidad cultural no es exclusivo de los docentes entrevistados, si tiene una fuerte vinculación y peso en referencia al modelo de educación bilingüe e intercultural que caracteriza a la institución donde ejercen su profesión y con los estudiantes a los que atienden.

Reconocemos a los formadores como profesionales reflexivos que construyen significaciones y sentidos entendiendo que:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1998, p.89).

Estos procesos de reconstrucción desde la tarea de formar a los docentes, implican también un trayecto de autoformarse para llegar a construir una práctica satisfactoria.

Un aspecto que no se puede dejar de lado son las propias concepciones de los docentes desde su identidad étnica. Retomamos el concepto de Autoformación (Navia, 2006) pero desde las propias cosmovisiones conciben y nombran sus procesos en la manera en que interpretan al mundo, es necesario comprender por qué los profesores anteponen la lengua cuando les preguntamos sobre sus prácticas formativas y el sentido que imprimen en éstas. Es importante tener en cuenta que los formadores entrevistados llevan consigo una interpretación del mundo y en esa configuración construyen su profesión y por ende la intención de su práctica.

Existen muchos aspectos por indagar en el tema de los formadores de docentes, sus trayectorias, sus inquietudes, sus valores y demás aspectos que intervienen en su actuar profesional. Por medio de las entrevistas buscamos memorias, episodios, experiencias entendiendo que los docentes construyen sus narraciones a partir de lo que les es significativo, son seres de acción y de palabra (Ducoing, 2013), no son implementadores de programas, el papel activo que tienen en la educación les permite realizar un ejercicio de autorreflexión. Siguiendo a Honoré (1980):

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse (p.20).

y es la escuela un espacio de posibilidad en donde el docente formador de maestros tiene la posibilidad de transmitir saberes, valores y actitudes frente a la profesión, lo que a su vez se espera que haga el docente con sus estudiantes en una relación en cadena en beneficio de la comunidad/sociedad.

Dar cuenta de sí como formadores en un proyecto bilingüe e intercultural

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, se ubica en San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca de Juárez. Actualmente se imparten dos licenciaturas: Licenciatura en Educación

Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB) y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Empieza sus funciones en el año 2000 (Martínez, 2019), surge como una demanda de un grupo de docentes que comprendían la necesidad de tener una institución especializada en la formación de maestros para el medio indígena. Dicha institución es reconocida por su carácter bilingüe e intercultural. La consolidación del proyecto educativo de esta escuela Normal se ha dado a partir de la comprensión y resultados obtenidos a lo largo de 22 años, el modelo educativo se centra en dotar al estudiante de las herramientas que le permitan realizar su práctica docente en contextos con población indígena (cosmovisiones, territorios, perspectivas, necesidades, etc.), ya que en un principio la preparación de docentes era generalizada en aspectos pedagógicos y técnicos, útiles en la tarea de enseñar, pero que requerían el énfasis en las particularidades que tienen los contextos indígenas.

Una característica es que 6 de los 7 profesores entrevistados es que han sido docentes frente a grupo a nivel básico, la categoría de experiencia aparece reiteradamente en sus narraciones, se menciona también como un requerimiento del perfil del formador:

Pues cuando menos que hablen una lengua... que tengan de pérdida experiencia de ser docente. Porque cuando los alumnos te piden, oye qué va a pasar, qué pasa cuando un grupo se

comporta así, o cómo planear, o cómo hablar con niños cuando tienen este problema, pues cuando menos tienes una respuesta un poco acertada para ellos, y no estar en el titubeo pues porque los chicos se dan cuenta ¡eh!, cuando titubea uno, cuando muestra uno, no la capacidad para dar este... esa respuesta o haber tenido la experiencia. (Entrevista 5)

Yo digo que la experiencia vale mucho porque cuando, como yo fui maestra de educación indígena durante veinticinco años, pues eso me dio elementos o me da elementos para explicar ciertas situaciones que tienen que ver ya directamente con la práctica, cuando me preguntan - y si algún niño tiene alguna problemática en el aula- pues ya sé que responder y ya sé cómo resolver ese asunto porque pues ya lo viví, ya lo experimenté, ya lo solucioné, esa es una ventaja. (Entrevista 7)

En el ámbito magisterial especialmente de la formación Normal, la experiencia del formador y del estudiante es fundamental en la formación inicial, las prácticas dentro del curriculum son una muestra de dicha característica. En la primera cita, el docente hace referencia dado que se están formando futuros profesores, pueden surgir preguntas específicas en referencia a situaciones escolares, que quien no ha vivenciado no puede comprender, por lo que, es ideal que el formador, además del conocimiento particular tenga la experiencia de la práctica docente (Schön, 1998) en un espacio similar para el que está preparando al estudiante. La segunda cita también reafirma la idea de que haber estado en

el campo dota al formador de elementos para recuperar en su práctica, por lo tanto en estos casos el referente de su experiencia es una parte fundamental en la consolidación de ser formador.

Ante la pregunta sobre cuáles son las características que definen o debería definir el perfil de un formador que labore en la institución encontramos que, lo deseable es que se un profesionista pero que a su vez pertenezca a un pueblo originario y conozca una lengua indígena, dado el carácter bilingüe que identifica a la institución, en este sentido recuperamos la siguiente idea:

Hay otros elementos que como parte de la formación debe tener el docente, que tiene que ver con la parte del ser y el estar del docente. Cuando digo el ser y estar de docente toca la parte identitaria, la parte de la identidad del docente. Han habido discusiones en las que hemos tratado de ver por qué generalmente en los planteamientos curriculares, se plantea que el docente debe conocer, debe saber hacer y debe saber ser. Sin embargo, nosotros invertimos esta parte y creemos que la característica principal del docente es, que él debe primero ser y estar. ¿Qué significa esta parte? Creo que es importante que el docente reconozca primero esta parte que tiene que ver con él, que tiene que ver con sus raíces, con sus orígenes. Esa es una parte fundamental, creemos que la parte identitaria en el proceso de formación es la parte medular. (Entrevista 3)

El profesor menciona que en términos de importancia no es primordial el saber hacer y saber conocer, sino es saber ser y estar desde un

reconocimiento individual y colectivo, en esta reflexión encontramos que es esencial un reconocimiento y autoreconocimiento en función de lo público-privado/individual-colectivo sin desligar uno de otro. Continúa su idea cuando expresa:

Cuando hablamos de la identidad, ha sido una discusión bastante fuerte en la institución porque nos metemos a plantear el asunto de si el docente es un docente bilingüe intercultural o si es un docente, ¿cómo puedo explicar esta parte? si es indígena docente o si es docente indígena. Generalmente se habla del docente indígena pero no se habla casi cual sería el elemento que podría identificar cuando hablamos del indígena docente. Entonces, tratamos de que cuando hablamos de la identidad, estamos retomando primero la parte propia de cada uno de los estudiantes. Si retomamos y fortalecemos la parte propia de los estudiantes por sus características lingüísticas y culturales podemos decir entonces que ese sujeto es un indígena docente, si se reconoce así. Porque no sería lo mismo si dijéramos ese sujeto es un docente indígena. Hay una situación que yo he tratado de reflexionar y tiene que ver con estos elementos identitarios porque hablamos aquí de identidades, no de una sola identidad. (Entrevista 3)

En estas ideas como profesional reflexivo (Schön, 1998), muestra el sentido semántico de usar la palabra indígena como un adjetivo o como un sustantivo, marcando un orden de importancia en la práctica cuando se define un indígena docente. Sus preocupaciones, en este sentido se relacionan sobre cómo construye su práctica y hacia dónde pretende

encaminarla desde lo individual pero también como una discusión con sus pares. En este caso, la particularidad de la institución demanda un perfil que se posiciona también desde un posicionamiento político, como una forma de defender la legitimidad del proyecto.

En este mismo sentido recuperamos las siguientes ideas planteadas en una entrevista respecto al papel de la lengua y la cultura como elementos indispensables en el conocimiento del formador:

Un profesor que forma a jóvenes que van a ser maestros o licenciados en educación primaria o preescolar intercultural bilingüe debe tener esa identidad, debe saber, debe conocer su cultura para poder ahora sí que para trascender hacia los estudiantes y que ellos puedan trabajar estos elementos en sus pueblos originarios [se ha dado el caso de que] hay profesores que han llegado a trabajar allá y que no fueron profesores de educación indígena y tampoco digamos que son oriundos de pueblos originarios, son profesores que... pues nacieron en una ciudad, o profesores que no hablan una lengua originaria, entonces ellos, en ocasiones han discriminado a los estudiantes, ha habido maestras y maestros que han discriminado a los estudiantes por su forma de hablar, porque en las primeras generaciones y aún en algunas generaciones, hay jóvenes que por hablar su lengua originaria no se expresan bien en español, entonces todavía tienen como que dificultades para expresarse, entonces pues esos maestros como no tienen una identidad propia, o no tienen una identidad desde la cultura indígena, discriminan, más la discriminación que se da, entonces sí ha habido personas que no entienden la interculturalidad. (Entrevista 7).

Si bien, la afirmación de tener, no tener, o perder la identidad requiere una mayor discusión, lo que este fragmento refiere es a la comprensión y empatía que, en teoría puede tener un formador que sea parte de una comunidad originaria. En ese sentido se habla de la responsabilidad del docente de crear espacios seguros en la formación de los estudiantes para que no se sientan vulnerados por ser hablantes y puedan desarrollar sus potencialidades desde la lengua y poder culminar su formación docente.

Otra respuesta que encontramos reiteradamente en el discurso de los profesores es la idea del énfasis en la cuestión cultural del formador, por lo tanto en el perfil deseable el formador debe ser conocedor o parte de elementos culturales:

Nosotros anteponeamos mucho la parte cultural- lingüística justamente es decir de cómo entendemos [...] los pueblos indígenas como entienden por ejemplo, la educación, como tal desde la palabra enseñar, por ejemplo, desde la palabra aprender, muchas de esas palabras no existen en la lengua. Existe un acercamiento, una interpretación de esto pero no existe como tal una concepción de esta realidad como la estamos viendo desde el español mismo, desde la parte occidental. A como lo plantean los pueblos, entonces, ese es como el sello principal que antepone la ENBIO. Digo, con todas las desventajas porque no todo es color de rosa obviamente, como estamos diciendo ahorita siempre hay pros y contras, hay como elementos a favor y elementos en contra. (Entrevista 1)

El docente aborda el tema de la comprensión que puede tener de dos lenguas y cómo este conocimiento fortalece su práctica, dado que, al ser hablante puede comprender y desarrollar con los estudiantes la problematización de conceptos y significados. El profesor de la entrevista 1 tiene a su cargo asignaturas relacionadas directamente con cuestiones lingüísticas, no obstante este conocimiento en un formador de la ENBIO significa la comprensión de otras formas de nombrar al mundo y de dotar de significados. Cabe aclarar que, a esta institución pueden llegar estudiantes con variantes lingüísticas desconocidas por los profesores, no se necesita tener a un docente por cada variante, lo valioso es conocer las implicaciones de un estudiante bilingüe en la adquisición (formación) e impartición (actividades profesionales) del conocimiento:

Nos toca trabajar con chinantecos y mazatecos, por ahí el chinanteco pues tiene un montón de variantes que de repente no nos logramos entender, y a veces tenemos que parar el oído para ir distinguiendo esas variantes e ir las asimilando ¿no? ah bueno pues quiere decir esto, o a lo mejor está diciendo esto y le vamos entendiendo, igual sucede con el mazateco, el mazateco se me hace un poquito más sencillo en la cuestión de escritura por la diferencia de uno y otro, bueno pues son tonales pero está más marcado en una. Y ahí lo complementamos un poco con lo que hacemos, de lo que sabemos, lo que nos gusta bueno pues a mí como persona, lo que me dedico, lo que decía hace rato, con

esa otra disciplina ¿no? que implica la tecnología... entonces vamos combinando el taller en lengua con algunos recursos digitales que facilitan ese proceso ¿no? de ir proporcionándole a los muchachos ciertas herramientas como para que ellos lo lleven ya a sus prácticas. (Entrevista 6)

El docente expone que sus conocimientos son especializados en otro ámbito diferente al lingüístico pero que al ser hablante de una lengua puede ayudar a sus estudiantes en la configuración de herramientas para su práctica desde lo tecnológico. Las experiencias que comparten los docentes, nos dan la pauta para inferir que un eje rector es la vinculación cultural que el formador construye y que lo guía en su manera de entender las cosmovisiones de otros grupos. En las entrevistas encontramos narraciones de cómo dan cuenta de sí como formadores desde un reconocimiento de quienes son, cómo fue su trayecto, a cuál grupo pertenecen, cómo eso ha impactado su formación, y cómo ahora impacta su práctica.

El sentido de formar desde un enfoque bilingüe e intercultural

La comprensión de la práctica desde el discurso es un elemento de carácter subjetivo (Vaillant, 2006) en tanto que se construye desde el ideal de autopercepción, no obstante es una parte importante en la construcción identitaria profesional. Las perspectivas de los profesores, construidas o no desde una realidad, nos acercan

a la comprensión de lo que consideran una aspiración. Los formadores de docentes que laboran a la luz de este enfoque requieren un respaldo epistemológico y metodológico para hacer frente a la práctica, ante el cuestionamiento sobre qué caracteriza a los formadores de la ENBIO exponen:

Yo seguiré diciendo esto del énfasis sobre la cuestión cultural, sobre la cuestión lingüística y sobre justamente el entender, este paradigma de lo que es la educación intercultural, de cómo entenderla, nosotros anteponemos mucho la parte cultural- lingüística justamente es decir de cómo entendemos, los pueblos indígenas como entienden por ejemplo la educación como tal, desde la palabra enseñar, desde la palabra aprender, muchas de esas palabras no existen, en la lengua. (Entrevista 1)

Creo que muchos maestros estamos convencidos y en común acuerdo de que las sociedades, las nuevas generaciones formadoras de nuevos ciudadanos de las comunidades originarias deben tener una formación bien consolidada en el aspecto primordial... o focalizando la lengua, la cultura y sobre todo en esta... pensando en la democracia cultural en la que deben de verse manifestados todos los derechos humanos de las sociedades poco incorporadas a los diversos sistemas. (Entrevista 4)

Estas dos posturas, al igual que los otros profesores entrevistados ponen en el centro la cuestión cultural como un elemento identitario primordial. Según las palabras de los docentes, es importante que quien esté al frente de la formación de los estudiantes tenga un

compromiso desde una identidad cultural. Si bien esto no es garantía de una práctica docente exitosa, sí enmarca todo un posicionamiento político que caracteriza a esta institución. En estos procesos de configuración encontramos a formadores que se autodenominan indígenas consolidando un proyecto que sigue transformándose y continúa ofreciéndoles retos a la hora de pensar en cómo enfrentar los cambios que la sociedad plantea.

Los profesores que entrevistamos hacen referencia a la realidad de las comunidades e incluso la vivenciaron en carne propia, como profesionales y como estudiantes. Entienden las dificultades de la profesión pero también entienden las cosmovisiones que se tejen en el contexto educativo y este aspecto es una de las características que los caracteriza como formadores.

Asimismo, al hablar del tema de la interculturalidad, refieren que continúa configurándose ante las necesidades de los docentes, los estudiantes, las prácticas y la construcción teórica. Puesto que desde un discurso institucional se comprende lo intercultural como una resolución de las desigualdades, pero como parte de la política pública su configuración continúa perpetrando relaciones asimétricas, al respecto se recuperan la siguiente idea:

Lo que se mira desde esta perspectiva es que la interculturalidad no la entendemos de esa manera. Aquí una de las cuestiones

que se han discutido es que la interculturalidad se tiene que mirar desde las propias formas de entender y de pensar, pero de los propios pueblos. Ver la interculturalidad no de arriba sino de abajo, de tal manera que esto pueda avanzar de alguna manera, porque si es de arriba entramos en un conflicto de diálogo porque no nos vamos a entender. Si bien es cierto que es concepto que muchos han tratado de platearlo como una situación que trata de resolver situaciones de discriminación, de desigualdad, de una serie de prejuicios hacia lo indígena, creo que la interculturalidad no ayuda en ese sentido. (Entrevista 3)

La idea planteada por el profesor sugiere que la interculturalidad en tanto concepto teórico sigue en disputa en tanto el trato que se le ha dado por el lado teórico y político. Lo que expone es la idea de un concepto en disputa pero que se concreta en algo que denomina como una doble mirada en la formación del estudiante:

una mirada que tiene que ver con la parte local, con la parte propia de las comunidades, pero también es importante que tenga una mirada global que tenga que ver con lo otro, con lo que está fuera, con lo que está más allá y cómo a partir de esa mirada se pueda hablar de un diálogo intercultural (Entrevista 3).

Si hablamos del sentido de formar desde un proyecto bilingüe e intercultural, diríamos que en el centro está este conocimiento lingüístico y cultural y que todos los docentes deben cumplir con determinado perfil para laborar en la ENBIO, no obstante en las entrevistas los docentes dan cuenta que no

siempre es así y que a este proyecto han ingresado profesores que no hablan una lengua indígena, sin embargo la mayoría de la planta docente sí son hablantes y si provienen de alguna cultura originaria del estado por lo que, en los procesos formativos de los futuros profesores hay una gran influencia de estos formadores fomentando una empatía lingüística (Pacheco, 2020).

Ahora bien, desde otro punto de vista también podemos remarcar los conflictos que puede causar tener un imaginario de las juventudes indígenas en donde acotan la lengua como una marca necesaria en el reconocimiento, y el conflicto al que se enfrentan cuando los jóvenes que se interesan por estudiar en la ENBIO conocen poco o nada de su lengua y la cultura de la que provienen. Estas circunstancias llevan al profesor a replantearse distintas perspectivas para abordar sus temas, su discurso y sus prácticas. Es un reto al que se enfrentan cada vez con mayor frecuencia dado que es considerada una buena opción de educación superior y por lo tanto buscan ingresar aunque cumplan parcialmente el requisito lingüístico.

Estas nuevas generaciones o todo el dinamismo cultural que existe, por ejemplo uno quiere implementar mucha de esta comunalidad, el detalle ahora está en los chicos pues como yo decía muchos pertenecen a una cultura originaria, sin embargo ya han hecho su vida, o han crecido en la ciudad, entonces pierden toda esta gama de elementos culturales,

entonces cuando uno trata de recuperar muchos de elementos ellos ya no tienen, ya no tienen conocimiento sobre ello y dicen voy a preguntar. Por qué, porque ya no viven en la comunidad y se puede preguntar, sin embargo uno se aleja mucho de esas cuestiones y elementos fundamentales no lo retoma, lo recupera pero ya no es igual. (Entrevista 1)

Los formadores enfrentan los cambios en la sociedad, que también impactan a las poblaciones originarias. Tienen sus imaginarios de las prácticas que van a desarrollar pero como suele suceder en el aula, la interlocución con el otro condiciona la experiencia. En este caso los docentes entrevistados hablan de los retos de su práctica, pero también de cómo reconfiguran sus intenciones formativas para reafirmar el tema de la identidad étnica en los futuros profesores. En esta serie de ideas, un profesor menciona:

Generalmente en los planteamientos curriculares, se plantea que el docente debe conocer, debe saber hacer y debe saber ser. Sin embargo, nosotros invertimos esta parte y creemos que la característica principal del docente es que él debe primero ser y estar. ¿Qué significa esta parte? Creo que es importante que el docente reconozca primero esta parte que tiene que ver con él, que tiene que ver con sus raíces, con sus orígenes. Esa es una parte fundamental, creemos que la parte identitaria en el proceso de formación es la parte medular. (Entrevista 3)

El acercamiento a las perspectivas de formar quedan explícitos en las palabras de los docentes entrevistados, su formación no puede

desligarse de quiénes son y es parte esencial en el desarrollo de su práctica. El sentido de formar recae en las configuraciones identitarias de los docentes, de su forma de ver el proceso de educar, las cosmovisiones y su lengua.

Reflexiones finales

La elección de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural se realizó en tanto que se ha convertido en un proyecto muy importante en materia de educación para pueblos indígenas. Si bien, no es el proyecto más antiguo, su creación atiende a una necesidad del profesorado y está respaldada con un posicionamiento político que inevitablemente delimita el perfil de su profesorado. En las conversaciones que compartimos con algunos profesores, la experiencia que requiere su práctica en dicha institución no sólo demanda conocimientos disciplinares, solicita también de un compromiso en un sentido que trasciende a una identificación cultural y lingüística. No es un tema menor y tampoco sucede de forma explícita, incluso puede provocar conflicto en tanto las relaciones que se establecen como colectivo de formadores, puede haber opiniones encontradas e incluso cuestionamientos. Sin embargo, esto no exime que la cuestión de la docencia implique repensar el lugar de docente frente a lo cultural y lo lingüístico.

Son procesos que cada docente vive desde su experiencia y que resignifica a medida de lo

que su práctica le solicita. Las opiniones aquí vertidas nos orientan a pensar en los compromisos que cada formador asume desde su lectura del mundo, pero situado muy particularmente en un enfoque para la educación indígena, que no es poco. Los profesores conocen el campo de trabajo y han seguido fortaleciendo su formación profesional, no han sido procesos fáciles, pero la lucha personal que cada uno ha atravesado nos da cuenta de cómo el camino marcado por su formación educativa ha influido también en la configuración de sus posicionamientos y discursos.

Otro aspecto relevante es el tema de las experiencias vividas en el espacio escolar como docentes frente a grupo, mismas que forman una parte esencial en el currículum del formador. Si bien es cierto que esto no garantiza el éxito en su desempeño profesional, de lo que sí da cuenta es el valor que tiene conocer de primera mano los caminos, los problemas y el significado que tiene la figura docente en una comunidad.

Sobre el tema de la lengua, plantean las dificultades a las que se enfrentan en su práctica, como la diversidad de variantes, el desconocimiento de los estudiantes, el desplazamiento lingüístico (Montero, 2020), la incompatibilidad de lenguas que pueden darse en la práctica docente. Sin embargo a pesar de los retos que implica es uno de los ejes que distinguen a los profesores y esperan

implementar acciones desde su lugar de trabajo para reavivar y fortalecer las lenguas indígenas, particularmente en el estado de Oaxaca. Este proyecto avanza con los conocimientos que tienen de la lengua pero su activismo permea su práctica y atraviesa los conocimientos disciplinares en la formación de docentes. Reconocen que no ha sido un camino fácil y lejos está todavía este reconocimiento y valorización de las lenguas, pero es un propósito que se sigue construyendo desde su lugar como formadores.

La cuestión de la formación, se ve reflejado en las ideas que tienen sobre lo que esperan hacer en sus espacios de acción, cuentan anécdotas que los motivan a seguir pero también aparecen los conflictos que se viven en el proceso. Reconocen que se enfrentan a un contexto cambiante en donde prima la transformación en pro de lo global pero el enfoque que abordan parte del reconocimiento cultural y lingüístico local como un eje rector, esto aplica tanto a la formación de los futuros docentes, como a sus procesos de autorformación.

Un elemento que juega un papel muy importante en la práctica docente enunciada por los profesores es el impulso formativo cultivado en la formación inicial, es decir, que comprenden el valor de incentivar en sus estudiantes a buscar retos académicos y a motivarlos invitándolos a eventos, proyectos y otras formas de vinculación. Destacamos que en los discursos

sostenidos en las entrevistas aparecen esas motivaciones como un eje central de su práctica docente, esa misma motivación los instó a continuar sus propios procesos al buscar un grado académico o seguir buscando cursos de profesionalización.

Finalmente, la configuración de sus discursos se hace a partir de la valoración de lo que consideran importante transmitir en su práctica docente. Los formadores reconocen estos procesos de autoformación (Navia, 2006) como parte de ese impulso que acompaña a la profesión, un proceso que no termina y que los impulsa a seguir creciendo desde lo individual y lo colectivo, en este sentido se toma un posicionamiento ético de la profesión en tanto se asume un compromiso con su autoformación y con la formación de profesores para el medio indígena. A través de lo que los formadores compartieron podemos dar cuenta que, el enfoque formativo que permea sus prácticas es asumido como una parte de compromiso social desde un proyecto bilingüe e intercultural, tienen claro el difícil panorama que es la educación bilingüe, su intención no es dotar de todas las estrategias a los futuros docentes, la principal intención es dotar de sentido a sus prácticas, una vez que se construya y se consolide esa convicción sobre la valoración de las lenguas originarias y las culturas de los pueblos los y las estudiantes serán capaces de

construir métodos y resolver problemas de sus contextos inmediatos.

Referencias

- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de cultura Económica.
- Arnaut, A. (2004). *Sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace*, 100-118. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.33>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. El Colegio Mexiquense A.C.
- Connelly, F. y D. Clandinin (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Cultura, experiencia e interacción formativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Editorial Laertes.
- Domingo, J., Bolívar, A. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La muralla.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (Coord.) *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 7-23). Unam- Iisue
- Ferry, G. (1990). Capítulo 2. La tarea de formarse. En G. Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (pp. 40-65). Paidós educador.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. (Universidad Nacional Autónoma de México, Ed.) Obtenido de Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. <https://bit.ly/3Zj99FM>
- Giménez, G. (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 183-205). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3krk2qv>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Morata.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (pp. 154-187). Colegio de México.
- Lozano, I. (2018). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* (141), 103-131. <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>
- Martínez, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca: una perspectiva de sus fundadores*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mejía, A. (2015). *Las transformaciones en las políticas educativas dirigidas a los indígenas de México*. [Tesina Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio digital de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Montero, G. (2020). Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayüts (huave) de Oaxaca. *Narrativas antropológicas*, 1 (2). (pp. 52-62). <http://bit.ly/3KBV3eH>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares.

- Pacheco Sánchez, H. (2020). Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Didac*, 76. (pp. 51-59). http://dx.doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.27
- Santana, Y. (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, (340), (pp.117-140). <http://bit.ly/3Ew7UuY>
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" En: T. Yurén, C. Navia y Saenger. *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 19-15). Ediciones Pomares.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Ensayo

Objetivos, Acuerdos y Metas que Promueven la Educación para la Sostenibilidad en el Contexto Rural Colombiano.

Objectives, Agreements and Goals that Promote Education for Sustainability in the Colombian Rural Context.

Diana Gutiérrez¹ y Marly Moreno.²

Contacto: dicris1206@yahoo.es

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional MEN (2019), considera que los Objetivos del Desarrollo Sostenible son 17 acuerdos establecidos por la ONU, siendo el cuarto el que se enfoca en la promoción de una educación de calidad inclusiva. Para el logro del mismo se pone de manifiesto 10 metas que han sido objeto de análisis para la elaboración del CONPES 3918 de 2018. La finalidad de este artículo es analizar los objetivos, acuerdos y metas que promueven la educación para la sostenibilidad en el contexto rural colombiano y de este modo poder dar aportes a la sociedad. La metodología está centrada en el enfoque cualitativo con un análisis documental de tipo reflexivo. Para que se pueda lograr una educación sostenible en el contexto rural se debe primero diagnosticar desde la comunidad los principales problemas y posibles soluciones que desde un pensamiento sociocrítico contribuyen significativamente a la educación

In Colombia, the Ministry of National Education MEN (2019), considers that the Sustainable Development Goals are 17 agreements established by the UN, of which the fourth one is focused on the promotion of inclusive quality education. For the achievement of this aim, 10 goals are highlighted, which have been the object of analysis for the elaboration of CONPES 3918 of 2018. The purpose of this article is to analyze the objectives, agreements and goals that promote education for sustainability in the Colombian rural context and thus be able to give contributions to society. The methodology is centered on the qualitative approach with a reflexive documentary analysis. In order to achieve sustainable education in the rural context, the main problems and their possible solutions that contribute significantly to education from a socio-critical point of view must first be diagnosed from the community.

Recibido: 07-12-2021 | **Aceptado:** 22-05-2022



Palabras clave

Agenda 2030,
Educación, Desarrollo
Sostenible

Keywords

Agenda, Education,
Sustainable Development

¹ I.E. Misael Pastrana Borrero de Rivera – Huila. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4528-4399>

² Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7954-0963>

Introducción: La educación de calidad como objetivo de desarrollo sostenible en la Agenda 2030

*“La educación no solo enriquece la cultura...
Es la primera condición para la libertad, la
democracia y el desarrollo sostenible”
Kofi Annan*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO (2012), ha definido el desarrollo sostenible como: “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades” (p. 5). Este término se implementó por primera vez en 1987 en el Informe denominado “Nuestro Futuro Común” (*Our Common Future*), presentado por la Dra. Harlem Brundtland ministra de Noruega para la fecha.

Los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) han sido en diversas investigaciones el principal tema de discusión, pues, se reconocen como acuerdos que a nivel mundial permiten establecer políticas públicas para poder crear para las generaciones futuras una vida sostenible. Es así como lo sostiene el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2019), al señalar que estos acuerdos constan de 17 objetivos siendo el cuarto de ellos enfocado en la promoción de una educación de calidad inclusiva que se reconoce como uno de los

motores principales para lograr el desarrollo sostenible.

Ahora bien, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), este objetivo se centra en la necesidad de que los niños y niñas puedan acceder de manera gratuita a una educación primaria y secundaria disminuyendo así la brecha del analfabetismo. Además, el objetivo 4 del Desarrollo Sostenible también posee la visión de garantizar la educación técnica asequible eliminando cualquier tipo de disparidades. En este sentido, para poder lograrlo se establecen 10 metas que han sido objeto de análisis para la elaboración del CONPES 3918 de 2018 en Colombia, siendo este conocido como un documento que se basa en Estrategias para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia.

En este sentido, el Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (2020), señala que, el CONPES 3918 contiene la visión que se quiere tener del país para el 2030 a partir de un esquema de seguimiento con indicadores nacionales, metas, responsabilidades y estrategias para que se pueda lograr cada meta correspondiente a cada ODS.

En Colombia, por parte del MEN (2019) también se ha propuesto el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 como parte de los desafíos que buscan el logro de los ODS,

partiendo de regular y precisar el alcance del derecho a la educación; la construcción de un sistema educativo articulado, participativo y descentralizado; el establecimiento de lineamientos curriculares; la construcción de una política pública para la formación de educadores; la transformación del paradigma educativo; impulsar el uso de la tecnología; construir una sociedad de paz; dar prioridad al desarrollo de la población rural; tener participación en el gasto educativo en el PIB; y fomentar la generación del conocimiento.

Es evidente el esfuerzo que se ha realizado por parte de Gobierno de la República de Colombia en crear conciencia y promover el cumplimiento de los ODS para fomentar una vida sostenible, donde se fomenta la educación con visión sostenible y se promulga mediante la Constitución Política Nacional (1991), el Sistema Nacional Ambiental (SINA), la Ley General Ambiental de Colombia (1993), la Ley 115 de Educación (1994), el Decreto 1743 (1994), la Política Nacional de Educación Ambiental (2003) y la Ley 1549 (2012) que promulga la Política Nacional de Educación Ambiental siguiendo las directrices de la UNESCO.

No obstante, surgen diversas interrogantes relacionadas con el cumplimiento de los ODS, en especial el ODS 4 centrado en la educación de calidad equitativa, pues en el contexto rural existen limitaciones y

desventajas que inciden en el cumplimiento de las metas que posee este objetivo, así como las que establece el Plan Nacional Decenal de Educación (2017) 2016-2026. A partir de lo expuesto ¿Cómo se puede llevar a cabo la educación sostenible desde el contexto rural en Colombia? ¿Qué aportes se pueden hacer en materia de políticas públicas para promover la educación sostenible en el contexto rural? Cabe destacar que, dichas interrogantes serán motivo de discusión en el presente ensayo que tiene la finalidad de analizar los objetivos, acuerdos y metas que promueven a la educación para la sostenibilidad en el contexto rural colombiano.

Objetivo del desarrollo del milenio 2: Lograr la enseñanza primaria universal

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO por sus siglas en inglés (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*) (2021), existe una gran diferencia en los niveles de educación entre las zonas urbanas y rurales, siendo este uno de los principales obstáculos para que se pueda lograr el objetivo del Desarrollo del Milenio centrado en una educación primaria universal. Incluso señala que aproximadamente más de 57 millones de niños no están escolarizados en la escuela primaria.

En este mismo orden de ideas, existen diversos factores que impiden que se logre un aprendizaje significativo en los estudiantes, y

este se enfatiza en la prevalencia del hambre y la malnutrición por lo que es necesario que los entes gubernamentales se enfoquen en la seguridad alimentaria, la educación y la erradicación de la pobreza, el analfabetismo, entre otros. Es relevante mencionar que la FAO es un órgano que ha sido pionero en la iniciativa de Educación para la Población Rural (EPR), además, posee una red conformada por más de 412 asociados entre los que se destacan los gobiernos de algunos países y el sector privado.

La EPR según la FAO (2021), se puede describir como el fomento para que se preste una seguridad alimentaria y se promueva una debida administración de los recursos naturales de manera sostenible, claro está, para que esto pueda lograrse es imprescindible que se posea un mayor acceso a la enseñanza y la formación de la calidad en el contexto rural. Asimismo, la EPR promueve la creación de huertos escolares y programas de alimentación escolar para poder aportar a la sociedad las condiciones idóneas en el ámbito educativo.

Educación sostenible en el contexto rural: Limitaciones

Hablar de la educación sostenible en el contexto rural permite establecer una relación con el área de la ecología, la agricultura, medio ambiente, naturaleza, acciones que caracterizan a una sociedad rural. La educación sostenible es aquella en la que se busca propiciar para las generaciones futuras la mitigación de las

limitaciones y obstáculos que inciden en la satisfacción de las necesidades de los educandos, pues es la médula del desarrollo para poder generar facultades en las personas.

Entre sus oportunidades y desafíos se encuentra el énfasis y participación del Estado en querer lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa, no obstante, existen limitaciones que inciden de manera frontal con el cumplimiento de las metas para lograr dicha educación sostenible, entre estas limitaciones se encuentra la pobreza y el analfabetismo.

Al respecto Puga (2019), señala que resulta importante tomar en cuenta que existen aspectos que pueden abordarse para poder lograr la inclusión educativa, entre estos se pueden mencionar la valoración de diferencias como una fuente de riqueza y desarrollo, así como también la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales y su atención, las adaptaciones curriculares individuales en cada uno de los niveles y modalidades educativas según las necesidades de los estudiantes y la previsión y provisión de recursos.

Para este autor, la educación sostenible se logra a partir de los esfuerzos de los actores principales partiendo del Estado como garante de que en el contexto rural se tengan los recursos mínimos necesarios para que la educación de calidad pueda darse.

Por su lado, Peirano, Puni y Astorga (2015), señalan que:

Actualmente la población rural representa el 70% de la población mundial y las desigualdades entre el campo y la ciudad constituyen un obstáculo importante para el desarrollo sostenible, por lo que la educación rural tradicionalmente es abordada con políticas subsidiarias que se orientan a disminuir brechas de pobreza. (p. 53).

Desde luego, los autores señalan que se debe desarrollar una pedagogía inclusiva donde se reconozca para cada uno de los estudiantes la individualidad y los diversos ritmos de aprendizaje. Además, se debe promover la creación de políticas que puedan garantizar la educación de calidad en el contexto rural, así como se lleva a cabo en el contexto urbano. Esto incluye la necesidad de disminuir la brecha de la pobreza, así como la de la marginalidad digital.

La educación rural se considera como la columna vertebral del desarrollo rural, es así como lo plantea Méndez y Reyes (2019), pues esta es para la sociedad un factor esencial para su desarrollo y es el Estado quien posee un gran protagonismo debido a las necesidades del contexto. También se considera como un mecanismo de inclusión, cobertura y desarrollo, que amerita de su debida atención para que se pueda lograr las metas del cuarto objetivo de desarrollo sostenible.

El contexto rural es un reto para el logro de una educación sostenible, los objetivos de

desarrollo sostenible y cada una de sus metas buscan promover una transformación de la sociedad mediante el fomento de valores, cultura, respeto, investigación entre otros. Para educar para la sostenibilidad se debe destacar la pedagogía centrada en la combinación de técnicas tales como las simulaciones, la discusión en clases, el análisis de los temas y la narración de historias, se hace énfasis en estas técnicas debido a la oportunidad de fomentar la construcción del pensamiento crítico reflexivo concerniente a todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo sostenible.

En este mismo orden de ideas, Naranjo y Carrero (2017), sostienen que la educación rural debe estar pensada desde la integralidad y la multidisciplinariedad, para estos autores entre los retos que posee la educación rural en Colombia está la participación de la comunidad rural en la construcción de políticas educativas y que estas propendan por ser incluyentes de calidad. Otro reto es la mejora y adecuación de las plantas físicas de las escuelas y colegios, así como también se presenta el desafío de capacitar y formar a los estudiantes de acuerdo a las necesidades y demandas locales según lo que se exige en los procesos globales, para poder facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Para dar respuesta a la interrogante generadora de este ensayo reflexivo la cual se centra en

reconocer cómo se debería llevar a cabo la educación sostenible en el contexto rural y los aportes que pueden hacerse en materia de políticas públicas para promover la educación sostenible en el contexto rural a partir del análisis de los objetivos, acuerdos y metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Si bien es cierto, el ODS 4 tiene como énfasis que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad, visión que desde el contexto rural puede verse como retos para que se puedan alcanzar. Pues la ubicación geográfica, la falta de servicios básicos, la marginalidad digital, la pobreza y el analfabetismo son algunos de los obstáculos que se pueden mencionar y que están a la orden del día en el contexto rural colombiano. Para que se pueda lograr una educación sostenible en el contexto rural que garantice la calidad, satisfaga las necesidades y mejore la vida de las generaciones futuras se debe primero diagnosticar desde la comunidad los principales problemas y posibles soluciones que desde un pensamiento sociocrítico estas puedan hacer su aporte como sociedad.

Asimismo, hacer saber a los entes institucionales y gubernamentales la disposición de trabajar en equipo para poder ir cubriendo las necesidades que se poseen en contexto rural. Pues, la solución no está en dejar en manos del otro la solución de los mismos, sino ser parte de la construcción y generación de una nueva sociedad participativa y con

pertenencia. Desde allí, la importancia de la participación de la comunidad tendrá mayor peso al momento de ir logrando pasar cada obstáculo y limitación que se les presente.

Cabe destacar que, el docente del contexto rural posee las competencias para poder identificar y caracterizar las debilidades que se poseen en el contexto rural para que la educación sostenible pueda generarse. Una de ellas está en poder caracterizar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes para poder comprender los factores que inciden en su proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo individual hasta el grupo familiar. Con este aporte se pueden manejar estadísticas y propiciar la creación de políticas públicas más dirigidas y enfatizadas en mejorar las condiciones de vida de las familias.

Como ya se ha mencionado, la pobreza, el analfabetismo, la marginalidad digital y la falta de recursos son limitaciones que han tenido gran repercusión en el logro de una educación de calidad con miras hacia un 2030 sostenible. No obstante, es imperante que la comunidad educativa, y, por ende, la sociedad, creen consciencia y sean partícipes de ese cambio que se amerita para poder garantizar una mejor calidad de vida a las generaciones futuras.

En este sentido, entre las políticas que pueden proponerse está la de integrar a la comunidad educativa en el logro de cada uno de los ODS en especial el ODS No. 4, para que

estos puedan ser protagonistas de la transformación social de pensamiento y acción. Se debe partir de una disminución de la brecha de marginalidad social y digital en el cual el Estado debe ser quién otorgue los presupuestos para que se puedan cubrir las necesidades posibles. Desde esta visión se considera

pertinente poder avanzar hacia una educación sostenible en el contexto rural.

“Los 17 ODS se tratan de una lista de tareas para las personas y el planeta, y de un plan para el éxito”

Ban Ki-Moon

Referencias

- Constitución Política Nacional (1991). República de Colombia
- Decreto 1743 (1994). *Proyecto de Educación Ambiental*. Ministerio de Educación Nacional. Ministerio del Medio Ambiente. República de Colombia.
- Departamento de Planeación Nacional de Colombia (2019). *¿Cómo va Colombia con los ODS?* <https://www.ods.gov.co/es>
- Ley 115 de Educación (1994). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Ley 1549 (2012). Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. (5 de julio 2012). D. O. N.º 48482.
- Ley General Ambiental de Colombia (1993). *Ley 99 de 1993*. Ministerio del Medio Ambiente. República de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo de Desarrollo del Milenio 2: Lograr la enseñanza primaria universal*. <http://bit.ly/3yAwKql>
- Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (2020). *Documento CONPES 3918 “Estrategia para la Implementación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*. CEPAL. Naciones Unidas. <http://bit.ly/3JBQcJy>
- Méndez, Carmen, y Reyes, Víctor (2019). Impacto de la educación rural en los actores sociales del municipio Falcón de la Península Paraguaná del Estado Falcón. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Indicar datos de la revista, números de página
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Marco Estratégico 2019*. Colombia: MEN. <https://bit.ly/3ZIk0tz>
- Naranjo, Diana y Carrero, Andrés (2017). Retos y Desafíos de la Educación Rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Revista Prospectiva. Colombia*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social N.º 24. pp. 95-120. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i24.4546>
- Peirano, Claudia, Puni, Swapna y Astorga, María (2015). Educación rural: oportunidades en la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*. Vol. 6. No. 1. Universidad ORT Uruguay. Uruguay.
- Plan Nacional Decenal de la Educación (2017). *Plan Nacional Decenal de la Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Política Nacional de Educación Ambiental (2003). *Programa de Educación Ambiental*. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Puga, Juan (2019). Limitaciones de la Educación para un Desarrollo Sostenible. *USMP Digital. Revista de la Facultad de CC.AA. y RR. HH.* No. 2. Vol. 1. Perú. <http://bit.ly/3JDHZ7y>

UNESCO (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Libro de Consulta. Paris: UNESCO.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Innovación Educativa

Estrategias Gerenciales en la Inclusión Educativa

Management Strategies in Educational Inclusion

Yesica Fernanda Bosigas Llanes ¹ y Luisa Fernanda Ayala Sánchez.²

Contacto: yesica_bosigas1@hotmail.com – luisaayala54@gmail.com

Resumen

El presente artículo detalla estrategias gerenciales encaminadas a mejorar el quehacer del docente en la inclusión educativa, permitiendo enriquecer la praxis de los profesionales encargados de orientar el proceso de enseñanza de los estudiantes en condición de discapacidad. Este proceso de innovación se diseñó para desarrollarse en tres fases de aplicación, con el fin de brindar herramientas que ayuden a optimizar el desempeño de los docentes en cada una de las aulas de clases y permita contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa. Tomando en consideración estas estrategias, se espera que los agentes educativos tomen conciencia sobre la importancia de ofrecer un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional y sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos, incorporando múltiples posibilidades de participación en el aprendizaje según las necesidades de cada niño.

Abstract

This article provides details around managerial strategies that are bound to improve teachers' task and duty in educational inclusion, allowing to enrich the praxis of professionals in charge of the teaching process for students with disabilities. This innovation process was designed to be developed in three application stages, with the end of providing tools that help optimize the performance of teachers in each classroom and contribute in the improvement of educational quality. Taking these strategies into consideration, it is expected for teachers to be more aware and conscious of the importance of offering an educational environment that characterizes by professionalism and that is sensible to the specific individual needs of each student, incorporating multiple possibilities of participation in the learning process of all children, based on their particular situation or needs

Palabras clave

Desempeño docente,
Inclusión educativa,
estrategias gerenciales

Keywords

Performance of the teachers
Educational inclusion,
Managerial strategies



Recibido: 12-05-2022 | Aceptado: 30-06-2022

¹ “Investigador independiente” <https://orcid.org/0000-0001-9311-0820>

² “Investigador independiente” <https://orcid.org/0000-0002-6113-1480>

Introducción

El concepto de inclusión ha adquirido un gran énfasis durante los últimos años en el ámbito educativo, entendiéndose en ámbitos políticos y sociales. Esta visión regula además de las prácticas, enseñanzas y metodologías, las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y la construcción de ideologías, aspectos que hacen referencia a la edificación de una nueva visión pedagógica desde la inclusión en el ámbito educacional.

En este sentido, el significado de inclusión tiene un poder superior en las indagaciones, es por ello que el presente artículo tiene como finalidad “describir las estrategias gerenciales en el desempeño docente para la inclusión educativa de los colegios privados”, para su cumplimiento se realiza una revisión a fin de aprovechar las teorías y concepciones para formar una idea de inclusión novedosa.

Se acentúa que una institución educativa conseguirá hallar respuestas innovadoras a varias interrogantes, para optimizar su trato, atesorando la proposición de instruir para crear personas de bien, incitar la estimulación para educarse y salvaguardar desde valores humanos, que comparecen como los pilares para la construcción de una mejor educación.

En este contexto es importante plantear la posición del gerente educativo, ya que es un agente esencial, responsable de gestionar y direccionar la educación y las instituciones

escolares, que debe contar con una serie de valores, habilidades y destrezas para interactuar en el sistema social en que está sumergido. Resultan relevantes la honestidad, perseverancia, optimismo, creatividad, liderazgo y capacidad de comunicación, para hacer óptimo el desempeño que le corresponde; así pues, también debe asumir la proyección, gestión, combinación, ordenación y vigilancia que integren características idóneas, propias de su cargo.

Maduro y De Arteaga (2009), consideran que “requiere asumir un liderazgo positivo, de servicio para animar y acompañar los procesos al interior del centro educativo y la comunidad” (p. 46), por ello, preexisten diversas dimensiones y ejes que concretan la calidad de la educación, el cómo se corresponderían emplear de acuerdo con la globalización y los aspectos técnicos pedagógicos y administrativos.

De esta forma, en el presente artículo se presentan estrategias gerenciales enfocadas en mejorar el desempeño docente en la inclusión, están distribuidas en tres fases de aplicación, con el fin de proporcionar herramientas que faciliten la tarea de optimar la calidad de la educación y de la gestión gerencial.

Caracterización

Carpena, (2016) argumenta que es importante plantear la evaluación de la calidad de un

sistema de inclusión, ya que, permite enriquecer a los profesionales educativos y además va a manifestar lo importante que es tener una educación de calidad, considerando que el sistema educativo tiene que realizar una reestructuración a pesar de los desafíos que puede conllevar efectuarlo, señala:

La crisis en el ámbito educativo ha provocado diferentes reacciones por parte de las instituciones. Algunas han sido visionarias, otras reactivas y algunas desde la negación han perecido en su cometido. Los paradigmas que ayer significaron pautas de supervivencia hoy son reemplazados por otros nuevos que traen una visión diferente de la institución educativa del siglo XXI (p 17).

En ese sentido, una institución educativa conseguirá hallar novedosas respuestas a problemáticas y nuevas situaciones que se generen, para optimizar su trato, atesorando la proposición de instruir para crear personas de bien, incitar la estimulación para educarse y salvaguardar desde valores humanos, que comparecen como los pilares para la construcción de una mejor educación, pensando en un futuro mejor para las nuevas generaciones.

En concreto, la inclusión educativa tiene que ver con esta faceta particular de la equidad, que efectúan reseñas de cómo las instituciones educativas responden a las diferencias entre los estudiantes. LA UNESCO (2021) propone la “lucha contra la exclusión y las desigualdades en el ámbito educativo, en lo referente a los grupos

marginados y vulnerables” (párr. 3). Señalando la importancia de prestar atención particular a los niños con discapacidad, particularmente entre la población infantil no escolarizada y los pueblos indígenas, comunidades en las que se constata la exclusión dentro del sistema educativo. En virtud de esto se especifican principios rectores en el marco de la atención, destacando que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones. Por esta razón, la actuación de los gerentes educativos en las escuelas privadas debe desplegar una serie de conductas apropiadas que den respuesta a cada una de las necesidades de los educandos, independiente de sus condiciones físicas, cognitivas, motoras, intelectuales, sociales, entre otras.

Así pues, este artículo tiene una pretensión en el ámbito del sistema educativo que envuelve tanto a las políticas ordinarias sobre equidad como a lo que cada colegio y docente debe forjar en su clase. Lo cual señala a los docentes y directivos como responsables de la aplicación de las estrategias planteadas para la inclusión garantizada. De igual manera, se justifica la aplicación de la misma ya que los beneficiarios, en este caso los niños con necesidades especiales, sus familias y la sociedad en general se verán favorecidos positivamente gracias al objetivo de describir las estrategias gerenciales en el desempeño docente para la inclusión educativa.

Proceso de Innovación Inclusiva

En este momento, las instituciones educativas despliegan cambios decisivos, por lo cual, es puntual adecuar las estrategias y acciones con la finalidad de conservar la eficacia del servicio que brindan; por esa razón, el desempeño del personal docente y directivo constituye uno de los principales factores.

Las estrategias gerenciales deben permitirle al docente liderar los procesos de su escuela, propiciando una real participación de los distintos actores de la comunidad educativa, para dar respuesta a las necesidades reales de la institución. Tal y como señala Puentes (2017) “estimulando la búsqueda de sugerencias y alternativas para desarrollarla exitosamente en función de mejorar la calidad de desempeño del personal docente y por ende del buen funcionamiento de la organización” (p. 81), consecuentemente, los directivos escolares deben fundar precedencias, reglamentar los recursos disponibles, consiguiendo un funcionamiento operativo-administrativo en la organización colegial en pro de una educación inclusiva. Por otra parte, Guzmán (1996) resalta que:

La innovación se considera como fenómeno para producir, asimilar y explotar con éxito una novedad, en las esferas económico y social, de forma que aporte soluciones inéditas a los problemas y permita así responder a las necesidades de las personas y la sociedad (p. 140).

Conforme a lo dicho, Céspedes (2020), plantea que se debe renovar el currículum siendo oportuno no sólo para los alumnos sino para toda la comunidad educativa vinculada, incorporando la alineación en destrezas para beneficiar el diálogo y la reciprocidad con las familias. Por otra parte, las estrategias de inclusión efectúan de forma directa una intervención sobre la motivación en el desempeño docente; y el apoyo a la labor de la gestión gerencial de los colegios. Fariña y Noriega (2015), ratifican que la escasez de evidencias de estrategias inclusivas hace visible la importancia de renunciar a formas y métodos educativos tradicionales, es decir, el proceso de nuevas experiencias, generación de estrategias o herramientas inclusivas en las instituciones debe ser constante y disciplinado cuyo fin sea crear redes de apoyo, vías de colaboración y transmisión de buenas prácticas, grupos de trabajo que auxilien la comprensión y análisis sobre la realidad educativa, dirigidas a la inclusión, como finalidad simultánea.

En este caso, el proceso de innovación está plasmado por la creación de varias estrategias de aprendizaje que permiten una mejor diversificación de la enseñanza; como adopción de matrices de aprendizajes, actividades creativas, tutorías entre iguales y manuales que desarrollen una imagen positiva. Dicha elección y aplicación está fundamentada en procesos de evaluación amplios que

incorporan diversas posibilidades de acuerdo a las necesidades de cada niño.

El proceso de innovación está diseñado para ejecutarse de la siguiente manera, inicialmente se realizará una evaluación diagnóstica del conocimiento y percepción sobre discapacidad del alumno a docentes, seguidamente por medio de una bitácora se registrarán las falencias encontradas para revalorar una reestructuración y así diseñar las actividades con la finalidad de potenciar el aprendizaje y la participación de los alumnos, valorando su diversidad y eliminando las barreras que les imposibilitan obtener las competencias de acuerdo al grado de escolaridad en que se encuentren, posteriormente, se darán a conocer las actividades dispuestas, las cuales se mostrarán mediante unas gráficas en las que se detallaran aspectos relacionados al enriquecimiento empático, comunicación creativa y conciencia asertiva, esto busca sensibilizar a la comunidad educativa y la sociedad sobre la importancia de aceptar las diferencias y reflexionar sobre la solidaridad y la ayuda a los demás para que la inclusión educativa se convierta en una realidad.

Resultados Esperados

Se busca que, las estrategias gerenciales y desempeño docente en la inclusión educativa, permanezcan abiertas a los cambios para poder avanzar ante la necesidad de inclusión en las

instituciones, y poder apuntar a una gerencia efectiva, eficaz, curiosa, capacitada para la transformación, preocupada por las necesidades del contexto y por el desarrollo de nuevas habilidades en su personal docente. Manes (2014), define las estrategias gerenciales como un proceso de administración de una institución educativa, para el ejercicio intermedio de un vinculado de habilidades directivas colocadas a planificar, constituir, sistematizar y ajustar la gestión estratégica de las actividades necesarias para conseguir una pedagogía eficaz.

De acuerdo con las estrategias gerenciales planteadas para mejorar el desempeño docente en la inclusión, se espera que los educadores tomen conciencia de su quehacer diario al interactuar con los educandos, tengan mayor sensibilidad para atender esta población, sean capaces de captar sentimientos, emociones, gustos, necesidades e intereses de los niños, lo cual, les lleve a saber cómo actuar para poder garantizar un proceso enseñanza en igualdad de condiciones a quienes están en riesgo de exclusión.

Dicha elección y aplicación de estrategias está fundamentada en procesos de inclusión, igualdad y diversidad de las necesidades, permitiendo incorporar múltiples posibilidades de participación en el aprendizaje según las necesidades de cada niño. La idea principal de esta propuesta es contar con orientaciones que puedan ser aplicadas en la cotidianidad

mediante un proceso de reflexión, concientización y oportunidades que atienda la diversidad en las escuelas de forma positiva, a su vez, está diseñado para poder desarrollar nuevas habilidades en el equipo de docente y poder contar con una comunidad educativa acogedora, capaces de dar respuesta a toda la diversidad del alumnado y desarrollar nuevas prácticas inclusivas.

Con el proceso descrito anteriormente sobre las estrategias gerenciales en el desempeño docente para la inclusión educativa de los colegios privados, se espera que los profesores asuman su aplicación con una actitud positiva, surgida de las interacciones entre quienes median en el proceso educativo, por dicha razón, se ocupan los siguientes planteamientos como fase 1 enriquecimiento empático, fase 2 comunicación creativa y fase 3 conciencia asertiva, descritos de la siguiente manera:

Fase 1 Enriquecimiento Empático

Para dar inicio en la fase uno se realizará una evaluación diagnóstica, la cual envuelve percibir

lo que sienten los demás, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva, pretendiendo cultivar la afinidad, empatía, capacidad de entender lo que siente la otra persona, y más a nivel docente puesto que implica descubrir las intranquilidades del otro y responder a ellas, es decir, distinguir los problemas y utilidades profundas bajo los sentimientos, emociones, y necesidades de los demás. Así pues, el docente tiene la tarea de escuchar a sus estudiantes, observar su comportamiento, estilos de aprendizaje, motivación, para así poder entender las problemáticas de los niños y convertirla en una oportunidad de superación y sacarles ventaja. Teniendo en cuenta que las acciones que emplee el docente son fundamentales, se realizará una evaluación de salida después se verificará si se presentó un cambio en la percepción y la conducta para tratarlas de acuerdo con sus reacciones emocionales; algunas preguntas para la evaluación de los docentes son:



Figura 1. Empatía.

En efecto, los docentes empáticos son capacitados para escuchar al alumnado, entender sus problemas y motivaciones; no solicitan obligatoriamente estar de acuerdo con todos, pero si ser vistos desde una óptica desemejante, posesionándose la efectividad desde diferentes puntos de vista, valuando las circunstancias y ofreciéndoles el apoyo necesario.

Fase 2 Comunicación Creativa

El seguimiento de la siguiente fase en las actividades programadas es el de transmisión de información, con la intención de influir en el comportamiento del alumnado, su importancia es vital en la aplicación de estrategias ya que los

niños en condición de discapacidad en ocasiones les cuesta efectuar con claridad este acto, ocasionando un alto nivel de frustración en ellos. Es por esto que, las organizaciones en general no pueden existir sin comunicación, pues ésta viabiliza la realización de los procesos y actividades. De acuerdo con lo anterior, los gerentes educativos deben realizar una efectiva comunicación, que integre su equipo para conseguir una caritativa relación interpersonal, así como lograr un excelente vínculo entre docentes y educandos, por lo cual se describen en el grafico aspectos a considerar en el momento de efectuar una conversación entre pares que permita una interacción positiva.



Figura 2 Comunicación creativa.

De esta forma, la comunicación se concreta como el proceso de transmitir, comprender información e ideas, así como sentimientos y emociones, realizada generalmente con la finalidad de afectar el comportamiento en las personas. Por ello, manejar una comunicación creativa y fácil de

adaptar a cualquier necesidad por parte de los alumnos, precisa garantizar la comprensión del mensaje para cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Fase 3 Conciencia Asertiva

Finalmente, la fase tres plantea conciencia

asertiva, la cual argumenta conocimientos sobre las diferentes discapacidades de los niños presentes en cada aula, presentándose como una conducta y no una característica de la personalidad, por lo cual, se incluye como una habilidad social, manifestada por la destreza del individuo para establecer relaciones equilibradas con sus semejantes, evitando reacciones sumisas o violentas, fomentando la autoestima, así como las buenas relaciones interpersonales. En otras palabras, para

garantizar la inclusión se debe ser asertivo en las estrategias, ya que muchas veces por desconocimiento se pueden vulnerar los derechos y principalmente se busca sensibilizar a los demás padres de familia, sociedad e institución sobre la importancia de aceptar las diferencias y reflexionar sobre la solidaridad y la ayuda a los demás para que la inclusión educativa se convierta en una realidad. Por lo tanto, se considera para su aplicación actuar de la siguiente manera:

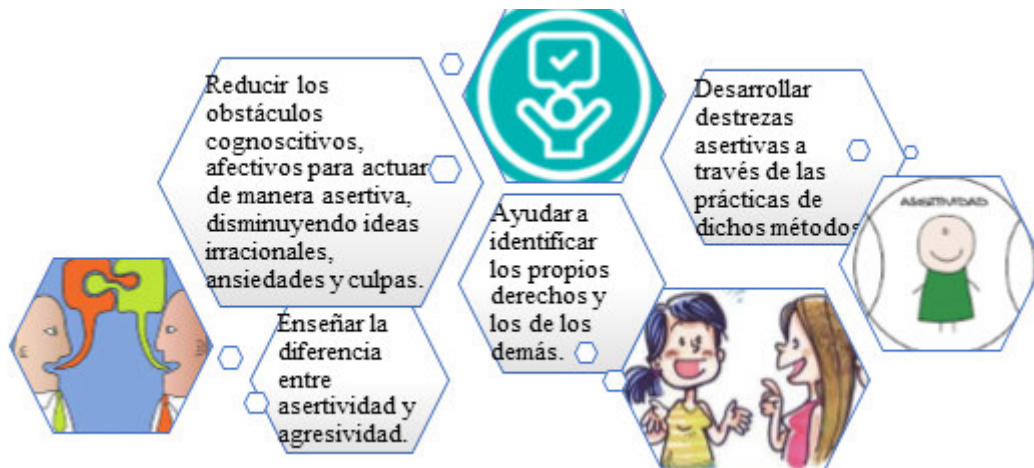


Figura 3 Conciencia asertiva. Elaboración propia.

Es trascendental para la inclusión que, los docentes posean una conciencia asertiva en cuanto a las estrategias involucrando la disposición de las emociones adjudicando el contexto de forma responsable, reconociendo las capacidades de acuerdo a las discapacidades para lograr los objetivos propuestos, convirtiendo a los alumnos en personas seguras de sí mismas, tomando decisiones sin necesidad

del consentimiento de otros. Desde el punto de vista conductual, la propuesta de un aprendizaje asertivo se fundamenta en los conocimientos generados en la adaptación al medio ambiente, las cuales, si dominan las fuerzas orientadas a la acción, enfrentándose a la vida según sus propios términos y emocionalmente libres, por el contrario, si no corresponde a la conciencia asertiva, se corre el riesgo que se muestren

desconcertadas, acobardados, reprimidos de sus emociones, lo cual no fomenta una vida prospera de inclusión.

Referencias

- Carpena, Ana (2016). *La empatía es posible*. Editorial Desclee de Brouwer. <https://bit.ly/3JBaoLx>
- Céspedes, Juan (2020). Índice de inclusión en una Institución Educativa de la ciudad de Cúcuta. *Revista Científica Signos Fónicos*, 4(1), 54-92.
- Fariña, Patricia y Noriega, Mar (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162. <http://bit.ly/3YPXGNj>
- Guzmán, Julio (1996). Libro verde de la innovación de la Comisión Europea. *Revista valenciana d'estudis autonòmics* (17), 341-348. <http://bit.ly/4058hoU>
- Manes, Juan (2014). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Ediciones Granica SA.
- Maduro, Iris y De Arteaga, Francis (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente de educación básica. *Redhecs: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 41-57. <http://bit.ly/3Lnrzlm>
- Puentes, José (2017). Estrategias gerenciales para el reconocimiento del desempeño laboral docente. *Mundo Fesc*, 7(14), 42-56. <http://bit.ly/3ZZV94V>
- UNESCO (2021) *Inclusión en la Educación*. <https://bit.ly/3JC1Tjt>