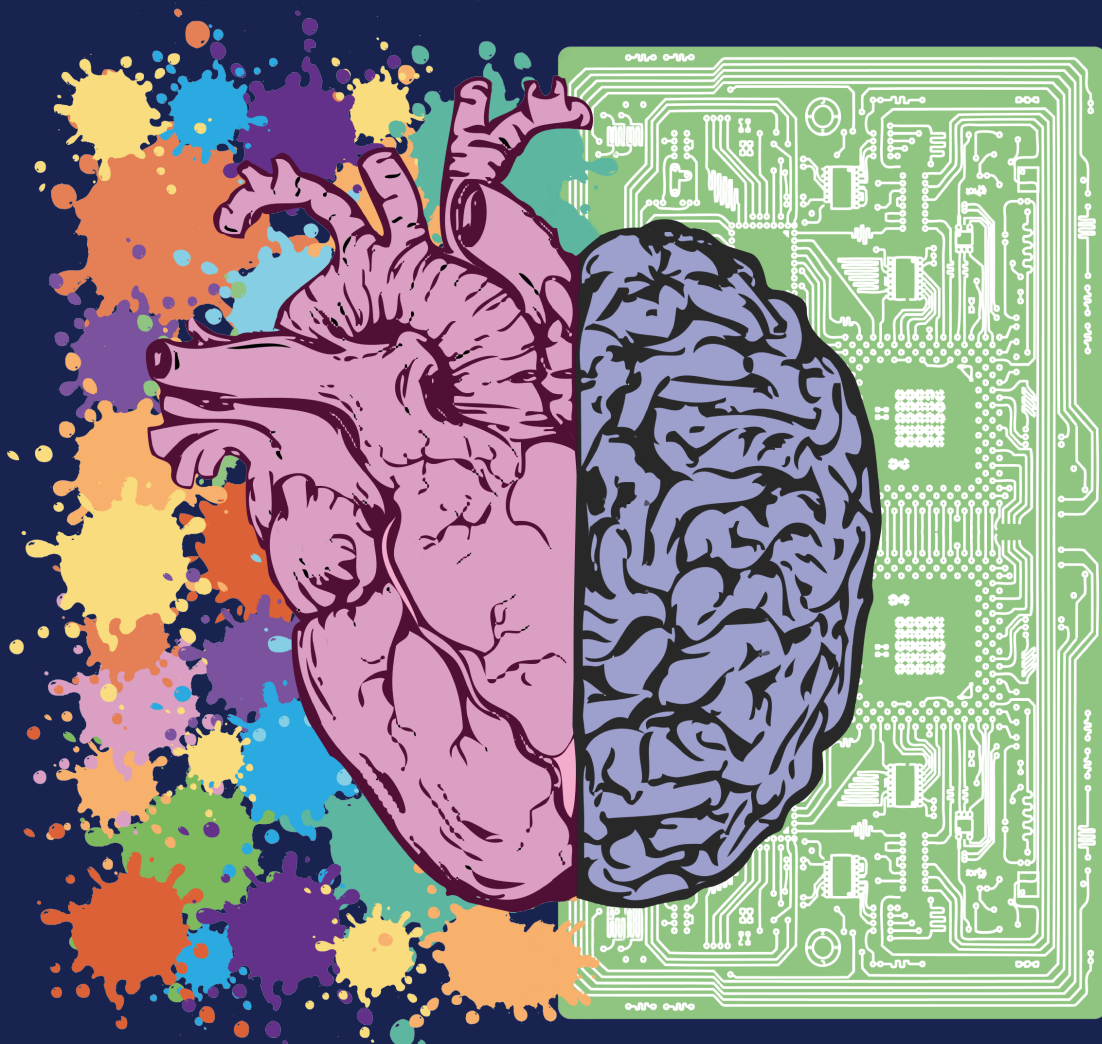


EDUCACCIÓN

SENTIPENSANTE



Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

VOLUMEN 2
NÚMERO 2
2022

EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 2 Número 2 (Julio - Diciembre del 2022)

e-ISSN 2805-7597





UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

CUERPO DIRECTIVO:

DR. JAIME LEAL AFANADOR
Rector

DRA. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica y de Investigación

DR. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

DR. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

DR. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

DRA. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

DRA. CLARA ESPERANZA PEDRAZA GOYENECHÉ
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

DR. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación

GINO ANDREY GUTIÉRREZ
**Líder Nacional de Investigación
Escuela de Ciencias de la Educación**

DIRECTORA - EDITORA:

DIANA LICETH MARTÍNEZ VERDUGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COEDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

JUAN CARLOS LÓPEZ
ASTRID LEMOS
DIANA CONCHA
DEYSER GUTIÉRREZ
MARIA ASCENET BURITICA

CARLOS ARCOS GUERRERO
ESTEBAN PIARPUSAN
EDWIN LONDOÑO
MATILDE LÓPEZ

**INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA,
SUSCRIPCIONES Y CANJE**

Revista EducAcción Sentipensante

Revista formativa de la Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfonos: (57 601) 3443700 ext. 1423
revistaeducacion.sentipensante@unad.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial
– Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Revista EducAcción Sentipensante
Vol. 2 No. 2. 2022

- 6** Editorial
Juan Carlos Acosta.
- 7** Las mujeres y los Medios de Comunicación y Difusión
Angie León Rodríguez.
Jady Stella Arriaga Arango.
- 19** Efecto de un programa de entrenamiento basado en las pruebas Saber 11 de matemáticas
Henry Daza Chaves.
Jonathan Andrés Estrada Paz.
María Camila Guerrero Alvarado.
- 35** Fortalecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua nativa camëntšá en el C. F. C. B. en Sibundoy, Putumayo
Mayerline Rodríguez Muñoz.
Camila Villarreal Chamorro.
Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach.
- 49** La importancia del territorio ancestral desde la cosmogonía Muisca de Bosa: perspectivas del etnoeducador a través de la etnografía
María Fernanda Botina Molina.
Alexander García Vega.
- 58** La Etoeducación y su rol en la recuperación de la memoria histórica del pueblo WAYUU
María Cristiana Fuentes Pushaina.
Mario Alejandro Duarte Orozco.

Editorial

Nos complace presentar el nuevo número de la revista EducAcción Sentipensante, cuyo propósito es discutir temas importantes en la educación colombiana y enriquecer el diálogo pedagógico en diferentes regiones.

La educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado por todos los Estados; sin embargo, la realidad es que en muchas regiones de Colombia todavía persisten desigualdades en cuanto al acceso y calidad educativa. Además, es importante destacar que los saberes y culturas ancestrales de los pueblos originarios no han sido valorados en el sistema educativo en la medida que deberían. Por lo tanto, en esta edición de la revista, se abordan temas esenciales que contribuyen a la construcción de una educación más equitativa, justa e inclusiva, y se destaca cómo el enfoque social y étnico puede ser una herramienta poderosa para lograr una educación intercultural y un desarrollo social más sostenible.

En primer lugar, el artículo que abre este número reflexiona sobre la importancia de la presencia y participación de las mujeres en los medios de comunicación. Las autoras enfatizan en la importancia de las nuevas tecnologías para visibilizar estas problemáticas y crear herramientas digitales para el empoderamiento y emancipación femenina. El siguiente artículo presenta una investigación sobre el efecto del entrenamiento en matemáticas en las pruebas de Estado, destacando la importancia de la educación para la calidad de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de competencias. Se resalta la necesidad de programas de entrenamiento y formación docente para una mejor formación en áreas fundamentales como las matemáticas.

Los siguientes artículos abordan temas etnoeducativos, que son el eje central de este número. En primer lugar, se presenta un estudio sobre el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del camënstšá, que muestra cómo la pedagogía propia y el enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua

materna puede contribuir a la recuperación y valoración de los saberes ancestrales de las comunidades étnicas, así como al fortalecimiento de su identidad cultural. El segundo artículo corto, muestra los resultados preliminares del estudio de un caso etnográfico sobre la importancia del territorio ancestral desde la cosmogonía muisca de Bosa. El artículo destaca la importancia de entender la educación como un proceso integral que involucra la historia y la memoria colectiva de los pueblos, especialmente de los que enfrentan la invasión y degradación de sus culturas, y cómo la educación puede ser una herramienta para preservar y fortalecer estas identidades culturales.

Finalmente, este número cierra con un artículo de reflexión sobre la etnoeducación y su papel en la recuperación de la memoria histórica del pueblo wayuu. Esta reflexión muestra cómo la educación puede contribuir al desarrollo social y la construcción de una cultura, a través del reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural.

Confiamos en que los resultados de estas investigaciones y reflexiones sean una fuente de inspiración para enriquecer sus propias reflexiones en torno a la educación. Al profundizar en estas temáticas, podremos avanzar en la construcción de una educación más equitativa, inclusiva y justa en Colombia. Los invitamos a investigar y reflexionar críticamente sobre estas problemáticas en sus contextos educativos, ya que el mejoramiento de la educación surge de la investigación y la reflexión sobre nuestras propias prácticas. Asimismo, es esencial que la educación se enfoque en la preservación de nuestra historia y cultura, y reconozca la diversidad étnica y cultural como una valiosa riqueza para nuestra sociedad. Trabajando juntos, podemos construir un futuro educativo más justo y sostenible.

Juan Carlos Acosta
Coeditor

Las mujeres y los Medios de Comunicación y Difusión

Women and Mass Communication

Angie León Rodríguez

Estudiante de Psicología Social, UNAD Flrida, Estados Unidos, RCID:0000-0002-5165-0439

Jady Stella Arriaga Arango

Docente, UNAD Florida, Estados Unidos, ORCID: 0000-0002-2839-7295



PUBLICACIÓN ESPECIAL

La presencia de los medios de comunicación y difusión es fundamental en la educación moderna, ya que ejercen una gran influencia en los procesos de adquisición del conocimiento, tanto individual como colectivo. En este contexto, el proyecto “De Mujer a Mujer” tiene como objetivo proporcionar información de calidad y generar espacios de interacción para mujeres de habla hispana, lo que permite el desarrollo de habilidades para

resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos. Por lo tanto, el comité editorial de la revista EducAcción Sentipensante considera importante incluir este manuscrito en su número actual, que busca promover prácticas educativas más equitativas, justas e inclusivas. Los espacios ofrecidos por “De Mujer a Mujer” a través de los medios digitales son una herramienta valiosa para la educación y el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres, y contribuyen a construir una sociedad más justa y equitativa.

RESUMEN

Dentro de los medios de comunicación y difusión podemos ver cómo el papel de las mujeres está lleno de estereotipos y estigmas; esto debido a las brechas de género que hoy por hoy siguen latentes en nuestras sociedades. A través de este artículo, se hace un análisis crítico frente a cuáles son los roles que desempeñan las mujeres dentro de los medios de comunicación; cuáles son los factores que impiden el avance de las mujeres en los medios y cómo las nuevas tecnologías permiten la visibilización de las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres y niñas; así como la importancia de la creación de herramientas y espacios digitales, con el fin de trabajar en el empoderamiento y la emancipación de las mujeres. Teniendo en cuenta esto, se da como ejemplo el caso de la plataforma virtual de *De Mujer a Mujer*, que desde el año 2020 ha creado diferentes herramientas para las mujeres de habla hispana alrededor del mundo.

ABSTRACT

Within the media and broadcasting, we can see how the role of women is full of stereotypes and stigmas, due to the gender gaps that are still latent in our societies today. Through the article, a critical analysis is made of what are the roles that women play in the mass media, what are the factors that impede the advancement of women in the media, and how new technologies allow the visibility of the problems faced by women and girls in the new technologies; As well as the importance of creating digital tools and spaces, in order to work on the empowerment and emancipation of women. Taking this into account, the case of the virtual platform “*De Mujer a Mujer*” is given as an example, which since 2020 has created different tools for Spanish-speaking women around the world.

PALABRAS CLAVE:

mujer, medios de información, feminismo, empoderamiento.

KEYWORDS:

woman, information media, feminism, empowerment.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la profesora Jady Arriaga, de UNAD Florida, por su apoyo y por las correcciones durante la escritura del artículo. Ella fue quien me motivó y no me dejó desistir durante el proceso. También quiero agradecer a mi madre, Angie Rodríguez, quien, como siempre, me acompaña y me motiva. Por último, quiero dar un agradecimiento especial a todas aquellas mujeres activistas que, a través de los medios digitales, brindan espacios sororos y de concientización para otras mujeres, porque la lucha es de todas.

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación y difusión juegan un papel importante en el desarrollo de nuestras vidas, ya que, en muchas ocasiones, nuestro comportamiento, socialización y expectativas, están ligadas a lo que consumimos y absorbemos de nuestros entornos. Los medios digitales como las redes sociales, los medios tradicionales como la radio y la televisión o los medios impresos como los periódicos y revistas, forman parte de la cotidianidad y en ellos se reflejan los patrones culturales de nuestra sociedad. En *Mujeres y medios de comunicación: reflexiones feministas en torno a diferentes paradigmas de investigación*, de Laudano (2010), se hace énfasis en que los medios de comunicación difunden información que refuerza las expectativas y los comportamientos asignados a mujeres y hombres de acuerdo con los estereotipos atribuidos a cada género, a las ideologías y prácticas culturales que se encuentran vigentes en el momento.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que los roles dentro de la sociedad están íntimamente ligados a lo que consumimos en los medios de comunicación y difusión. El Instituto Nacional de las Mujeres (2005),

menciona que tanto en la prensa, la radio o el cine, se remarca un prototipo de mujer que no va más allá de los cuidados del hogar y la familia. Se puede observar que en las noticias hay una mayor presencia masculina y, por el contrario, las series televisivas siguen perpetuando el modelo de la mujer tradicional. Así pues, los medios de comunicación reproducen modelos de comportamiento, estereotipos e ideologías que pueden llegar a ser sumamente dañinas, estigmatizantes e invisibilizan ciertos grupos de personas.

Como podemos ver, un claro ejemplo de dicha estigmatización e invisibilización, es el papel que desempeñan las mujeres dentro de los medios de comunicación, como consumidoras tanto como productoras y transmisoras de contenido. Si miramos en retrospectiva, podemos ver el avance que las mujeres han tenido en diferentes ámbitos de los entornos sociales, tanto en lo público como en lo privado. Pero ¿qué tan cerca están realmente las mujeres de alcanzar la emancipación y el empoderamiento individual y colectivo, para una mejor representación de lo que son como sujetas activas del desarrollo social, económico y cultural de nuestras comunidades? ¿Cuál es el papel activo que desempeñan las mujeres en los medios de comunicación y a qué se debe la infrarepresentación femenina en los diferentes medios de difusión de la información? ¿Cómo pueden las mujeres tener una representación más significativa dentro de los medios de comunicación y difusión?

MARCO TEÓRICO

Según la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, CONAVIM (2017), el sexismo conlleva a las desigualdades entre hombres y mujeres y no solo hablando en términos de representación e imagen, sino también en la manera en que los medios de comunicación y difu-

sión transmiten los contenidos y en el discurso mediático. Con esto entendemos que los estereotipos sexistas de nuestras sociedades androcéntricas, refuerzan patrones de comportamiento de lo que ideológicamente deberían ser una mujer o un hombre y perpetúan la discriminación que históricamente han vivido las mujeres. Además, de la falta de una representación digna sobre lo que son y pueden hacer como mujeres, su papel siempre queda difuminado tras lo insustancial y la superficialidad de esos estereotipos reproducidos sistemática e incesantemente por los medios de comunicación, tal y como lo expresa la socióloga Michèlle Mattelart en sus investigaciones referentes a los medios de comunicación (Citado por Laudano, 2010).

Es decir, mujeres que representen un papel de autoridad, liderazgo, toma de decisiones e inteligencia; que rompan con los estereotipos físicos e intelectuales que se les ha asignado a lo largo de la historia. Más allá de las labores del hogar, su papel reproductivo, el carácter de sumisión y complacencia y de cuerpos sexualizados, las mujeres desempeñan un papel esencial dentro de la sociedad. De acuerdo con el reporte Panorámica de los participantes en la Presentación del estudio: Presencia de la Mujer en los Medios Escritos de Comunicación de Guatemala (2003), a las mujeres se les puede ver en un papel más activo frente a los procesos productivos y funciones del Estado, además de luchar por sus derechos en el ámbito social, económico y político.

Así pues, se sugiere que los medios de comunicación publiquen y hablen sobre los roles importantes que las mujeres desempeñan tanto en lo económico, social y político, así como trabajar por igualdad de género desde sus políticas internas para contribuir a la eliminación de la discriminación y la violencia contra las mujeres (Centro de Reportes Informativos sobre Guatemala, 2003).

Justo como se muestra en “La mujer y los medios de comunicación” de *ONU Mujeres* (2018), en medios como el cine, la televisión, los medios digitales o los medios impresos, se siguen reproduciendo estereotipos que promueven las desigualdades de género. Así pues, en los medios de comunicación y difusión, podemos observar que las mujeres sobre las que se puede leer o escuchar en las noticias, representan solo una de cada cuatro personas y, únicamente el 27 % de las mujeres ocupan puestos directivos dentro de organizaciones de comunicación. Además de la infrarepresentación de las mujeres en los medios de comunicación y difusión, también se indica que el 46 % de las noticias a nivel mundial, refuerzan estereotipos de género y únicamente el 4 % de las noticias en la prensa, la televisión o la radio hablan sobre temáticas que cuestionan los estereotipos de género. A raíz de esto, se siguen propagando y normalizando la violencia que sufren las mujeres por condición de su sexo, a través del aspecto físico, la hipersexualización o los contenidos triviales que la mayoría de las mujeres representan (ONU Mujeres, 2018).

Por otra parte, en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* de las Naciones Unidas (2016), podemos observar cómo los problemas sociales, económicos y ambientales afectan en diferente grado a las mujeres y niñas, siendo estas las más afectadas dentro de cada una de las problemáticas que los 17 ODS buscan solucionar. En el quinto ODS: “Igualdad de género”, se hace especial énfasis en la importancia de buscar la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación contra las mujeres y las niñas, este objetivo en específico es “un elemento esencial de todas las dimensiones del desarrollo inclusivo y sostenible” (ONU Mujeres, s.f. b). Así pues, el quinto objetivo de desarrollo sostenible, que busca la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas, tiene dentro de

sus metas que se garantice y se proteja, en condiciones de igualdad, la participación de las mujeres en campos de liderazgo y en la adopción de decisiones en el ámbito político, económico y público (ONU Mujeres, s.f. d); espacios que, debido al carácter privado y rol reproductivo que se le ha dado al papel de las mujeres en la sociedad, se les han negado y se les siguen negando.

Tengamos en cuenta que a las mujeres y a los hombres se les ha asignado ciertos roles de género que enfatizan en su carácter público-privado y productivo-reproductivo. De acuerdo con las estadísticas mostradas en *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México* (2007), los hombres tienen un rol público-productivo que se caracteriza por la autoridad, la dominación y la responsabilidad; por su parte, las mujeres están dentro del rol privado-reproductivo, que enfatiza en sus labores domésticas, en el carácter de servicios y cuidados, trabajos no remunerados y un rol de subordinación y de mediación. Teniendo en cuenta esto, las mujeres no solo son relegadas a labores feminizadas, sino que estos factores también llevan a las mujeres a trabajar más, ganar menos, a dificultades para acceder a puestos de poder y autoridad y, claramente, a problemas en su desarrollo profesional y laboral (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007).

De acuerdo con el resumen ejecutivo *Las mujeres y el derecho de acceso a la información en Guatemala* del Centro Carter (2015), el empoderamiento de las mujeres y niñas, a través de la educación y el acceso a la información, y que dicha información sea de calidad y con enfoque de género con el compromiso de las organizaciones pertinentes, son clave para que las mujeres hagan uso pleno de sus derechos y participen activamente en la vida pública, para que así mismo hagan uso de los espacios que han sido ocupados por hombres a lo largo de la historia.

En nuestros días, y gracias al activismo de colectivos y organizaciones en pro de los derechos de las mujeres, podemos decir que hay una mayor representación femenina en el ámbito público. De acuerdo con el artículo “Movimientos de mujeres” de *ONU Mujeres* (s.f. c.), las personas que defienden los intereses de las mujeres conocen mejor los problemas y dificultades a los que ellas se enfrentan, y trabajan por la implementación de estrategias que impulsen a las mujeres a participar más activamente en política y cargos de liderazgo. Sin embargo, y como ya hemos venido mencionando, aún se tiene una idea muy estereotipada de la mujer y hay mucho que trabajar para eliminar estos estereotipos sexistas y para aumentar la representación de las mujeres en los medios de comunicación con contenidos de calidad y que inspiren a otras mujeres y niñas a participar activamente en dichos espacios desde una postura crítica y reflexiva.

Precisamente, en el año 1995, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, se creó una agenda con el objetivo de que los gobiernos e instituciones de cada país trabajaran por el empoderamiento de las mujeres. Dicha agenda lleva el nombre de *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* y busca que las mujeres y niñas puedan hacer uso pleno y equitativo de los derechos humanos a través de la protección y promoción de estos por parte de los gobiernos, además de incentivarlos a que haya una inclusión más amplia de lo que es ser mujer, desde su diversidad étnica, cultural, social y económica (ONU Mujeres, s.f. a). Una de las 12 esferas de especial preocupación de la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, se enfoca en la problemática en torno a los medios de difusión. Allí se indica la importancia de eliminar la proyección negativa y degradante que los medios difunden sobre las mujeres (Naciones Unidas, 1995) y, a casi 30 años de la agenda, podemos decir que la

representación de las mujeres en los medios de comunicación y difusión ha aumentado paulatinamente, ya que se observa que las mujeres están ocupando puestos de mayor relevancia y hacen escuchar sus voces frente a las injusticias, la violencia y la estigmatización de las que son sujetas en los medios. Sin embargo, se estima que pasarán aproximadamente 67 años para lograr cerrar la brecha de género en los medios de comunicación tradicionales, teniendo en cuenta que el aumento en la participación de las mujeres en medios como la televisión, la radio o periódicos solo ha aumentado un 8 % entre los años de 1995 a 2020. Además, solo el 25 % de las mujeres tienen visibilidad dentro de los mismos medios, con un aumento más acelerado en las noticias a nivel nacional que internacional (El Proyecto de Monitoreo Global de Medios, 2020).

Las mujeres, junto a los gobiernos, instituciones y activistas que buscan un cambio social, han demostrado que sí es posible avanzar en materia de igualdad y derechos de las mujeres; pese a esto, hace falta más concientización, información de calidad, más educación y, sobre todo, trabajar en el área relacionada con los estudios de las mujeres para así alcanzar la equidad de género de acuerdo con las metas propuestas tanto en la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* como en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS). Esto es parte de la labor de los gobiernos e instituciones para poder decir que las mujeres viven en condición de respeto y equidad tanto en ámbitos públicos como privados. Como dice Lozano (2020), el hecho de que las mujeres tengan una participación más activa dentro de los medios no garantiza que haya un enfoque de género; la mujer sigue siendo representada bajo roles de subordinación y de accesorio. No basta que las mujeres sean incluidas en los medios de comunicación si se siguen reproduciendo patrones de comportamiento y estereotipos.

ANÁLISIS CRÍTICO

Dejando un poco de lado la perspectiva de un feminismo institucionalizado que, aunque cuenta con sus pros en relación con la búsqueda de la equidad entre mujeres y hombres desde los gobiernos e instituciones pertinentes, también tiene sus contras, y es que deja de lado el feminismo que va a la raíz del problema, que es aquel que se enfoca en la emancipación y liberación de las mujeres de un sistema patriarcal y androcéntrico. Porque si, los datos y las cifras, que se han ido referenciando a largo del artículo y, la búsqueda de soluciones frente a las desigualdades que viven y siguen viviendo las mujeres por la condición de su sexo son importantes, pero estas desigualdades tienen una raíz que debe ser desvelada con el fin de entender por qué la mujer vive en condiciones de desigualdad y violencia.

Cuando hablamos del patriarcado podemos entender que es el sistema social, económico y especialmente el sistema pedagógico que rige nuestras sociedades a partir del poder y la autoridad masculina, sobre todo aquello que conforma el patrimonio, donde no solo se habla de los bienes materiales, sino del poder que tienen los hombres sobre la familia al denominarse jefes de hogar; esto incluye el dominio sobre la esposa y las hijas e hijos (Fontela, 2008). Hay que entender que el patriarcado es la raíz de la violencia y las desigualdades y que estas variarán de acuerdo con la época y el contexto social, pero al final siempre afecta directamente a las mujeres; tal como lo menciona Arriazu, A. D. (2000), “El sistema de dominación y subordinación más opresor es el del género, también llamado patriarcado”; según la socióloga, el patriarcado fue y sigue siendo la primera estructura de dominación y subordinación en la historia y ha sido el más duradero y poderoso, aunque no se perciba como tal, y dicha relación de poder

es la que origina las desigualdades entre quienes dominan (hombres) y quienes están bajo subordinación (mujeres) y esto se ve reflejado en las brechas de género que las mujeres enfrentan tanto en lo público como en lo privado. Adriana Guzmán y Julieta Paredes (2015), explican que el patriarcado es el sistema de sistemas y este se ha erigido sobre los cuerpos de las mujeres, por consiguiente, todo proviene del patriarcado: el capitalismo, el colonialismo, el machismo, el racismo; es el sistema desde donde nacen todas las desigualdades, opresiones, discriminaciones y violencias.

Cuando se entiende lo que es el sistema patriarcal, podemos comprender por qué las mujeres han sido objeto de consumo y arma de guerra; por qué la medicina, la educación o en este caso los medios de comunicación y difusión son androcentristas; por qué las mujeres quedan relegadas a lo otro y su opinión es minimizada e infantilizada. Es contra el sistema patriarcal que las mujeres se enfrentan en su cotidianidad y contra el que se crean mecanismos de defensa para poder acabarlo. Porque si no se acaba con el patriarcado, que es la raíz del problema, la equidad y la eliminación de todos los tipos de violencia, como se ha venido hablando a lo largo del artículo, no se acabarán; dando como resultado que la participación de las mujeres y niñas en el ámbito público y, en el caso específico de los medios de comunicación, siga estando infrarepresentada y estereotipada. Tal como se ve reflejado en *El proyecto de monitoreo global de medios* (2020), donde la representación masculina, en los medios de comunicación tradicionales, es del 75 % en el 2020, en contra posición de la representación femenina, que es de solo el 25 %. De aquí la importancia de la emancipación de las mujeres y de su lucha contra el sistema patriarcal; estas luchas y activismos se pueden dar desde diferentes áreas y una de ellas son los medios de co-

municación y difusión, donde hoy en día se incluyen no solo la televisión o la radio, sino que gracias a los medios digitales hay un campo más amplio de acción. De la siguiente manera lo expresa Rubio (2003): “Aún el cuerpo de la mujer continúa siendo solo una imagen impuesta, un reflejo del deseo masculino. Su existencia, su sustancia, su entidad depende aún de la mirada del otro y la lucha contra el patriarcado continúa y se reproduce en la red.”

De este modo, es importante hablar de cómo los medios digitales son una herramienta que, en la actualidad, se ha convertido en un elemento clave del activismo feminista y cómo, por medio de este, se logra abrir espacios a las mujeres y aumentar su participación en la esfera pública, para así hacerle frente a los estereotipos, los estigmas y, por lo tanto, a la violencia contra las mujeres y niñas. Los medios digitales permiten la difusión de contenidos para concientizar y la creación de herramientas que ayudan en el empoderamiento y la emancipación de las mujeres tanto individual como colectivamente. Es claro que los medios digitales, así como permiten espacios de participación para las mujeres, también son un mundo donde la desinformación, los estereotipos, la estigmatización y la violencia simbólica contra las mujeres son más latentes; de acuerdo con Laura Martínez Jiménez y Belén Zurbano Berenguer (2019), la tendencia de acoso y violencia contra las mujeres en los medios digitales se caracteriza por una serie de tácticas que utilizan los denominados “machitolls” para intimidar, violentar y amenazar a las mujeres, a lo que se le ha dado el nombre de “gendertrolling” y dichas violencias simbólicas pueden escalar de leve a grave. Por otra parte, el acceso a los medios digitales está limitado por las condiciones sociales, económicas y geográficas a las que se enfrentan muchas mujeres (García Terán, 2021). Sin embargo, son los espacios que las nuevas generaciones están utilizan-

do para visibilizar dichas problemáticas. Así pues, el ciberfeminismo tiene un rol clave al momento de la eliminación y la prevención de la violencia no solo en los entornos digitales, sino también en la concientización de las personas que emplean estos medios y que posteriormente llevan esta información a sus entornos sociales. Tal y como lo menciona García (2021) en su texto *El ciberfeminismo y la transformación social en América Latina y el Caribe*, donde realiza un análisis a la investigación ejecutada por el Instituto Hegoa y la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, sobre el ciberfeminismo en América Latina y el Caribe; el ciberfeminismo es una manera de educación emancipadora para las mujeres; de este modo, las mujeres que hacen uso del ciberfeminismo, amplían su panorama frente al ejercicio del poder, la toma de decisiones y el control sobre sus vidas, además de aumentar su poderío y empoderamiento. Adicionalmente, la autora menciona que aquellas mujeres que hacen uso del ciberfeminismo también influyen en la transformación social, indicando que un 66% de estas mujeres comparten sus aprendizajes dentro de sus entornos.

En definitiva, lo que está sucediendo con los medios digitales ha permitido a diferentes movimientos en pro de los derechos de las mujeres, difundir información crítica y de interés para trabajar en la emancipación de las mujeres y en la erradicación de las diferentes brechas de género a las que se enfrentan las mujeres y niñas tanto en lo público como en lo privado. De esta forma, nos podemos referir al caso de la plataforma virtual que ha formado *De Mujer a Mujer*, una propuesta que inicia con el fin de aportar al empoderamiento individual y colectivo de las mujeres de habla hispana alrededor del mundo, a través de la información y la educación y haciendo empleo de los medios digitales. El proyecto comenzó como un programa de radio, dirigido por

una sola mujer, para la emisora comunitaria *Free FM Hamilton* de Nueva Zelanda, pero poco a poco otras mujeres se vieron reflejadas en el proyecto y comenzaron a aportar de diferentes formas de acuerdo con sus enfoques personales, e incluso fueron surgiendo otros proyectos que iban ampliando el campo de acción de *De Mujer a Mujer*. Así pues, un equipo fijo de tres mujeres y diferentes colaboradoras, de donde se destacan comunicadoras sociales, sociólogas y antropólogas, diseñadoras, *coaches* de vida, organizaciones sociales e integrantes de grupos artísticos; han contribuido al crecimiento del programa de radio y de la comunidad digital a lo largo de los más de tres años de actividad (De Mujer a Mujer, 2021).

En muchas ocasiones podemos llegar a pensar que estar detrás de una pantalla o un micrófono representa un aporte exiguo para el beneficio de la sociedad y de las mujeres; sin embargo, y conforme con los datos compartidos a lo largo del artículo, más la experiencia que han vivido las integrantes de *De Mujer a Mujer*, se puede decir que a través de los medios de comunicación y difusión, han logrado llegar a lugares que, de forma física, no habrían logrado llegar, ocupando espacios que han sido dominados por los hombres históricamente. Además, cada una de las integrantes y participantes de todos los espacios de *De Mujer a Mujer*, han sido clave para permitir la participación de las mujeres desde diferentes partes de Latinoamérica y el Caribe. Así pues, han logrado crear espacios seguros donde las mujeres pueden contar sus historias, expresar sus opiniones y ser escuchadas por otras mujeres; han dado paso a ambientes sororas, o de hermandad entre mujeres, y de pensamiento crítico, desarrollados a través de los clubes de lectura y de cine, que conecta a las mujeres latinoamericanas y caribeñas en un solo espacio digital. Pero sobre todo, se han creado redes de acompañamiento y de apoyo donde to-

das aprenden de todas, se fortalecen unas a las otras y así, poder salir a sus comunidades y entornos sintiéndose acompañadas, liberadas, emancipadas y empoderadas, transmitiendo a otras personas fuera de los medios digitales la información que han ido absorbiendo y pasando de los espacios privados a los que siempre han sido relegadas (Acuña I., 2010), a los espacios públicos para hacer frente al sistema patriarcal latente en nuestras sociedades y todo lo que dicho sistema conlleva.

CONCLUSIONES

Para concluir, debemos remitirnos a las preguntas planteadas al inicio del artículo. En principio, nos encontrábamos con la inquietud de ¿qué tan cerca están realmente las mujeres de alcanzar la emancipación y el empoderamiento individual y colectivo, para una mejor representación de lo que son como sujetas activas del desarrollo social, económico y cultural de nuestras comunidades? Pues bien, como hemos venido observando a lo largo del texto, podemos decir que las mujeres han logrado empoderarse y emanciparse a lo largo de las últimas décadas y han accedido a espacios que anteriormente se les habían negado o donde la representación masculina era la dominante. Pero, de acuerdo con los informes y estudios realizados por organizaciones como ONU Mujeres y las Naciones Unidas, aún podemos ver la brecha de género a la que se enfrentan las mujeres en todas las áreas públicas y privadas, donde ellas son un factor determinante tanto para el desarrollo social, económico y cultural de sus países. Por otra parte, referente a ¿Cuál es el papel activo que desempeñan las mujeres en los medios de comunicación y a qué se debe la infrarepresentación femenina en los diferentes medios de difusión de la información?, hemos podido ver que, aunque las mujeres actualmente participan más activa-

mente en los espacios públicos, estos están llenos de estigmas y estereotipos que se traducen en violencia contra las mujeres; esto debido al androcentrismo imperante dentro de los medios de comunicación y difusión. Por lo tanto, nos encontramos con una infrarepresentación de las mujeres y la representación que podemos ver de ellas es superficial, insustancial y sexualizada. Sin embargo, muchas mujeres están participando activamente en los medios digitales, expresando todo aquello que en los medios tradicionales como la radio o la televisión es políticamente incorrecto y no es posible decir por el estigma, el machismo y la discriminación de las que son sujetas. Ahora bien, ¿cómo pueden las mujeres tener una representación más significativa dentro de los medios de comunicación y difusión? Como pudimos ver, es de suma importancia que los creadores de contenido dentro de los medios de comunicación y difusión trabajen para eliminar las barreras y estigmatización de las que son foco las mujeres y mientras esto sucede, las mujeres deben seguir uniendo fuerzas y seguir abriéndose espacio en los medios, hasta que cada voz sea escuchada, hasta que se deje de normalizar la violencia y hasta que se logren eliminar las brechas de género.

Por último, vale la pena resaltar una frase que fue muy popular entre las mujeres durante las décadas de los 70 y 80's: "lo personal es político", donde lo "personal" también hace referencia a lo "privado" y lo "político" a lo "público"; es decir, las mujeres buscaban que se les reconociera más allá del ámbito privado y lograr direccionar los problemas considerados de la vida privada a la esfera pública (Acuña I., 2010). Esto indica cómo las estructuras sociales y, por consiguiente, los estereotipos asignados a las mujeres por condición de su sexo afectan tanto a los entornos públicos como privados e influyen en nuestras experiencias personales. Por lo tanto, el uso de los medios de comunicación

y difusión impactan en la manera como vivimos y hacemos uso de cada uno de nuestros entornos, como nuestros hogares, el trabajo, los colegios o universidades e incluso el transporte público y las calles. Por esta razón es importante promover y fomentar espacios para mujeres libres de violencia, estigmas y estereotipos; porque puede que las mujeres aún no alcancemos los índices esperados en cuanto a la representación dentro de los medios de comunicación y difusión. Claramente hay un trabajo arduo por delante para poder decir que las mujeres se encuentran en paridad con relación a

la representación masculina y con una representación digna dentro de los medios de comunicación y difusión; pero está claro que gracias a los medios digitales estamos un paso más adelante de la emancipación y libertad de las mujeres, porque estos espacios nos permiten crear comunidad, crear lazos y sobre todo instalan en cada mujer la semilla del pensamiento crítico. Estos entornos dan a las mujeres herramientas para enfrentarse a la cotidianidad y para seguir difundiendo la información y el conocimiento dentro de sus propios espacios.

REFERENCIAS

- Acuña, I. (2010). "Lo personal es político: de lo privado a lo público y viceversa". *Revista Intersticios*, 15(32), 91-109. <https://revistas.uic.edu.mx/ojs/index.php/intersticios/article/view/540Cagigas>
- Arriazu, A. D. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Mon-te Buciero*. 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206323>
- Centro Carter. (2015). *Las mujeres y el derecho de acceso a la información en Guatemala* (Informe ejecutivo). <https://www.cartercenter.org/resources/pdfs/peace/ati/guatemala-exec-summ-women-ati-spanish.pdf>
- Centro de Reportes Informativos sobre Guatemala. (2003, 14 de agosto). *Panorámica de los participantes en la Presentación del estudio Presencia de la Mujer en los Medios Escritos de Comunicación de Guatemala* [Informe en formato PDF]. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29271.pdf>
- CONAVIM. (24 de noviembre de 2017). *Entrevista: Sexismo en los medios de comunicación: qué es y cómo afecta a las mujeres*. <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/entrevista-sexismo-en-los-medios-de-comunicacion-que-es-y-como-afecta-a-las-mujeres?idiom=es>
- De Mujer a Mujer. (2021). *El Equipo*. <https://www.demujeramujer.nz/el-equipo>
- El Proyecto de Monitoreo Global de Medios. (2020). *¿Quién figura en las noticias?* <https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/2022/03/GMMP-2020-Spa.FINAL-2022-0303.pdf>

- Fontela, M. (marzo de 2008). “¿Qué es el patriarcado?” *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396#:~:~:-text=Sus%20investigaciones%20se%20remontan%20a,la%20esposa%20y%20el%20concubinato%E2%80%9D>
- García Terán, M. (30 de junio de 2021). *El ciberfeminismo y la transformación social en América Latina y el Caribe. Análisis Carolina*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/AC-21.2021.pdf>
- Guzmán, A., Paredes, J. [Koman iliel] (22 de agosto de 2015). *Feminismo Comunitario* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=C6l2BnFCsyk>
- Instituto Nacional de las mujeres. (agosto de 2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf
- Instituto Nacional de las mujeres. (octubre de 2005). *Las mujeres y los medios de comunicación*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100762.pdf
- Laudano, C. (2010). “*Mujeres y medios de comunicación: Reflexiones feministas en torno a diferentes paradigmas de investigación*”. Memoria Académica. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4025/pm.4025.pdf>
- Lozano, F. A. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: Un análisis sociológico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/04/LIBRO-Igualdad-Medios-web-vale.pdf>
- Martínez Jiménez L., Zurbano Berenguer B. (2019). *Posmachismo, violencia de género y dinámicas de opinión en los cybermedios. Aproximaciones a la realidad española a partir de eldiario.es*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/96289/Dialnet-PosmachismoViolenciaDeGeneroY-DinamicasDeOpinionEnL-7198048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Naciones Unidas. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. ONU Mujeres*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Naciones Unidas. (mayo de 2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

ONU Mujeres. (7 de marzo de 2018). *Infografía: La mujer y los medios de comunicación*. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/multimedia/2015/11/infographic-women-and-media>

ONU Mujeres. (s.f.) a. *12 esferas de especial preocupación*. Recuperado el 10 de octubre de 2022. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw59/feature-stories>

ONU Mujeres. (s.f.) b. *Las mujeres y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado el 10 de octubre de 2022. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs>

ONU Mujeres. (s.f.) c. *Movimientos de mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation/womens-movements>

ONU Mujeres. (s.f.) d. *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Recuperado el 10 de octubre de 2022. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>

Rubio Liniers, M.C. (diciembre de 2003). *La imagen virtual de la mujer. De los estereotipos tradicionales al ciberfeminismo*. *Feminismo/s*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27226/1/Feminismos_2.pdf



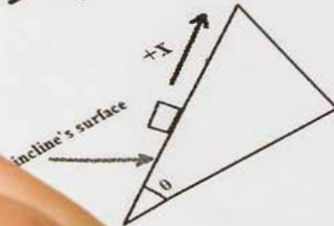
around the Earth with a radius $r_1 = R$.
 around the Earth with a radius $r_2 = 2R$.
 of a satellite and a represent the magnitude of a satellite's acceleration. Which
 gives the correct relation between the speeds and accelerations of the satellites?

- (D) $v_2 = \frac{1}{2}v_1$; $a_2 = \frac{1}{2}a_1$
 (E) $v_2 = v_1$; $a_2 = \frac{1}{2}a_1$



with constant speed around a horseshoe-shaped path as shown with
 in the figure. Which one of the following choices best describes the
 of the average acceleration of the car in traveling from W to X?

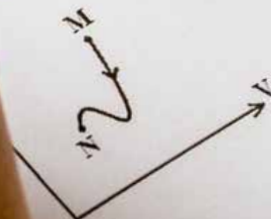
- (B) ← (C) ↗ (D) → (E) There is no average acceleration



A mass on a frictionless incline has a gravitational force
 the incline, and a force applied by a person that
 The mass remains at rest and the incline makes an angle
 from the horizontal. Which one of the following
 orientations of the applied force best describes the
 upward, parallel to the incline?

- (A) The applied force is perpendicular to the incline.
 (B) The applied force is parallel to the incline and points up.
 (C) The applied force is parallel to the incline and points down.
 (D) The applied force is perpendicular to the incline and points down.
 (E) This is a completely impossible situation.

axis.
 Which one of the
 the total
 for



Efecto de un programa de entrenamiento basado en las pruebas Saber 11 de matemáticas

Effect of a training program based on the Saber 11 test in mathematics

Henry Daza Chaves

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto, Colombia, ORCID: 0000-0001-9814-7702

Jonathan Andrés Estrada

Estudiante de licenciatura en Matemáticas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto, Colombia, ORCID: 0000-0002-4215-8952

María Camila Guerrero

Estudiante de licenciatura en Matemáticas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto, Colombia, ORCID: 0000-0003-0141-7345

RESUMEN

Al finalizar la educación media en Colombia, los estudiantes deben presentar las pruebas saber 11, las cuales evalúan cinco competencias: matemáticas, sociales y ciudadanas, lectura crítica, inglés y ciencias naturales. Independientemente de una larga trayectoria de formación de alrededor de 11 años, los estudiantes suelen tomar programas de entrenamiento que los preparen para estas pruebas, con la expectativa de que esto pueda incidir en su desempeño. El objetivo de este estudio fue evaluar el efecto que un programa de entrenamiento ejerce sobre el desempeño de los estudiantes para dar respuesta a problemas y situaciones basados en la prueba Saber 11 de matemáticas. Se empleó un diseño preexperimental de preprueba y posprueba y se aplicó un conjunto de simulaciones retroalimentadas a un grupo de 46 estudiantes de grados décimo y undécimo de dos instituciones educativas de Nariño-Colombia, a través de un ambiente virtual de aprendizaje. Basados en la medición interna, los resultados mostraron un incremento del 14 % en el desempeño de los estudiantes después del entrenamiento. El programa, aparentemente, fue altamente efectivo (0,95) según la métrica de Cohen. Aunque los resultados del entrenamiento fueron satisfactorios, se reconoce que es un estudio sin grupo de control y que, por tanto, es recomendable contrastar los hallazgos mediante un estudio experimental puro.

PALABRAS CLAVE:

competencia, desempeño, entrenamiento, prueba.

ABSTRACT

At the end of secondary education in Colombia, students must take the Saber 11 test, which evaluates five competencies: mathematics, social and civic skills, critical reading, English and natural sciences. Regardless of a long training path of around eleven years, students often take training programs that prepare them for this test, with the expectation that this may affect their performance. The objective of this study was to evaluate the effect that a training program has on the performance of students to respond to problems and situations based on the Saber 11 test in mathematics. A pre-test and post-test pre-experimental design was used, and a set of feedback simulations was applied to a group of 46 tenth and eleventh grade students from two educational institutions in Nariño-Colombia, through a virtual learning environment. Based on internal measurement, the results showed a 14% increase in student performance after training. The program was apparently highly effective (0.95) by Cohen's metric. Although the results of the training were satisfactory, it is recognized that it is a study without a control group and that, therefore, it is advisable to contrast the findings through a pure experimental study.

KEYWORDS:

Competence, performance, test, training.

INTRODUCCIÓN

Las pruebas Saber 11 son uno de los diferentes instrumentos que emplea el Ministerio de Educación Nacional para monitorear la calidad de la educación secundaria en Colombia. Estas pruebas tienen las funciones de evaluar por medio de instrumentos estandarizados a los estudiantes de grado 11° en las cinco competencias que se mencionaron en el resumen y, por otro lado, recoger información sobre un conjunto de atributos, principalmente socioeconómicos y demográficos, que son utilizados para construir modelos estadísticos e investigar factores que estén incidiendo en el desarrollo de dichas competencias en los evaluados. Estas investigaciones, tanto internas (al interior del ICFES) como externas (investigadores particulares), aportan información para la toma de decisiones en materia educativa.

Uno de los principales objetivos de la prueba Saber 11, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2022a, p. 11) es comprobar “el grado de desarrollo de las competencias de estudiantes que están por finalizar grado undécimo de la educación media”. Los resultados de estas pruebas aportan información al estudiante para que pueda orientar su proyecto de vida, así como también aportan información a los colegios para la toma de decisiones en materia curricular sobre sus proyectos educativos institucionales con fundamento en los estándares básicos de competencias. También, son usadas por algunas instituciones de educación superior como una fuente de información para clasificar a los estudiantes que acceden a sus cupos universitarios.

De acuerdo con el informe nacional presentado por el ICFES (2022b, p.24), “entre 2014 y 2021 se presentó un descenso del promedio del puntaje global” con respecto al calendario A, lo cual específicamente sig-

nificó que se pasara de 255 puntos promedio a 250, representando una gran disminución “de acuerdo con el tamaño del efecto” (ICFES, 2022b, p.24). En los gráficos de la página 25 de este informe se resalta que, entre 2017 y 2021, en promedio, alrededor de un 8% de los evaluados solamente logra uno de los cuatro niveles de desempeño en la competencia de matemáticas y alrededor de un 38% alcanzan los niveles 1 y 2. Estos resultados que aplican para el calendario A, cuya población representa alrededor de un 97% de los examinados, indicarían que cerca de la mitad no logran los niveles 3 y 4, lo que significa que no evidencian la capacidad para “resolver problemas y justificar la veracidad o falsedad de afirmaciones que requieren el uso de conceptos de probabilidad, propiedades algebraicas, relaciones trigonométricas y características de funciones reales. Lo anterior, en contextos principalmente matemáticos o científicos abstractos [nivel 3]” (ICFES 2020, p. 3); en consecuencia, tampoco reflejan la capacidad para “seleccionar información, señalar errores y hacer distintos tipos de transformaciones y manipulaciones aritméticas y algebraicas sencillas; esto para enfrentarse a problemas que involucran el uso de conceptos de proporcionalidad, factores de conversión, áreas y desarrollos planos, en contextos laborales u ocupacionales, matemáticos o científicos, y comunitarios o sociales [nivel 4]” (ICFES 2020, p. 4).

Teniendo en cuenta que durante los últimos años los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 a nivel nacional no han suplido las expectativas del Ministerio de Educación Nacional sobre los referentes de calidad, surge la necesidad de implementar planes y estrategias a corto, mediano y largo plazo que propendan por el mejoramiento del desarrollo de las competencias y redunden en un mayor rendimiento de los estudiantes en estos exámenes.

Independientemente de que son diferentes los factores que afectan la calidad de la educación, las instituciones educativas realizan, desde sus posibilidades, sus mejores esfuerzos en la trayectoria formativa de sus alumnos para desarrollar de la mejor forma sus competencias y, así, puedan obtener buenos resultados en estas pruebas; tal es el caso que cuando están próximos a presentarlas, optan por programas de entrenamiento para potencializar sus habilidades para resolver los problemas y/o situaciones potenciales de este examen. Es por tal razón que resulta importante cuestionarse sobre si entrenar a los estudiantes para este tipo de pruebas puede favorecer su desempeño en las mismas, pues partiendo de una analogía con el deporte, la música u otras disciplinas, el entrenamiento siempre ha sido un factor clave para optimizar el desempeño y/o rendimiento en dichas prácticas.

Este artículo presenta los principales resultados de un proyecto aplicado desarrollado por estudiantes de Lic. en Matemáticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), el cual consistió en aplicar un programa de entrenamiento basado en pruebas Saber 11 de Matemáticas y analizar su efecto. El proceso se desarrolló con estudiantes de grados 10° y 11° de dos establecimientos educativos de Nariño (Colombia) mediante un ambiente virtual de aprendizaje. Los detalles de dicho proyecto se pueden consultar con en Estrada y Guerrero (2022).

MARCO TEÓRICO

El entrenamiento se define, según Meza (2012, p. 116), como la “adquisición de habilidades, capacidades y conocimientos como resultado de la exposición a la enseñanza de algún tipo de oficio, carrera o para el desarrollo de alguna aptitud física o mental y que está orientada a reportarle algún beneficio o utilidad al individuo que se somete a tal

o cual aprendizaje”. Esto justifica el hecho de que los grupos musicales, los grupos de baile, los grupos deportivos, o en particular, una persona que practique alguna actividad, tenga que desarrollar procesos de entrenamiento constante para optimizar su desempeño y/o rendimiento. Lo mismo ocurre cuando un profesor programa un examen sobre un tema determinado; los estudiantes se preparan para ese momento ejercitando su conocimiento mediante la lectura de los temas abordados y anticipando respuestas a preguntas potenciales de dicho examen.

Un estudio realizado por Díaz et al. (2017, p. 99), encontró que, por ejemplo, entrenar a los estudiantes en autorregulación, en efecto, mejora su autorregulación.

Por otro lado, investigadores de la Universidad de Cádiz aplicaron un programa de entrenamiento computarizado para mejorar el aprendizaje de matemáticas en niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, el cual mostró que “el logro matemático de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental mejoró su media en 11,67 puntos, siendo superior a la ganancia obtenida por el grupo control, que incrementó su media en 1,13 puntos” (Guzmán et al., 2015, p. 112).

Una investigación que trata sobre la transferencia de un entrenamiento de memoria de trabajo (MT) a las habilidades académicas y estrategias de resolución de problemas al inicio de la escolaridad mostró “efectos que se transfieren al aprendizaje, en particular en el rendimiento de tareas matemáticas y, en menor medida, en lengua” (López y Arán, 2021, p. 116).

En el sentido que la resolución de problemas matemáticos implica la comprensión lectora, es importante destacar estudios como el de Campos y Talavera (2014, p. 13), en el que, al realizar entrenamientos con base en esta

estrategia, encontraron beneficios significativos sobre la solución de problemas aritméticos de enunciado verbal.

Un aspecto importante al desarrollar estos programas de entrenamiento para fortalecer determinadas habilidades es que los estudiantes juegan un papel activo en el proceso, lo que implica que, según el cono de aprendizaje de Edgar Dale, simular experiencias reales permite recordar en un corto plazo un 90% de lo que se dice o se hace (Arredondo et al., 2010, p. 67).

METODOLOGÍA

Para el programa de entrenamiento empleado en este estudio se elaboraron preguntas de selección múltiple con única respuesta basadas en contenidos de estadística, geometría, álgebra y cálculo, construidas sobre competencias como: argumentación, ejecución, formulación, representación e interpretación, teniendo como referencia los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional. Lo anterior, entendiendo que es “necesario enseñar a los estudiantes las habilidades con diferentes tipos de contenido educativo para que entiendan cómo aplicarlas” (Schunk, 2010, p. 75).

Se plantearon nueve simulacros, cada uno con 10 preguntas que se seleccionaban de manera aleatoria de un repositorio. Adicionalmente, cada simulacro contaba con tres intentos, lo que constituía la posibilidad de que cada individuo pueda realizar 27 ensayos. Es necesario destacar que el incremento de ensayos se relaciona inversamente con el promedio de errores según la curva de aprendizaje propuesta por Schunk (2010, p. 182).

ENFOQUE

Se emplea el enfoque cuantitativo, el cual cuenta con un conjunto de características

que no se detallarán en este artículo, pero es un enfoque que se define básicamente como un proceso sistemático que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Sampieri et al., 2014, p. 4).

POBLACIÓN Y MUESTRA

El grupo poblacional estuvo compuesto por alumnos de grados 10° y 11° de dos establecimientos educativos del departamento de Nariño, uno ubicado en el sector rural del municipio de La Cruz y el otro del sector urbano de la ciudad de Pasto. En total participaron 59 estudiantes del programa de entrenamiento, de los cuales para el análisis se conformó un grupo de 46 individuos que realizaron completamente el proceso; es decir, participaron tanto en la preprueba, como en el desarrollo del proceso de entrenamiento y la posprueba.

No se emplea muestreo probabilístico, dado que el grupo poblacional fue pequeño y el tamaño de la muestra fue de 46 individuos, cercano al tamaño al de la población objetivo. El fin del estudio no pretendía extrapolar los resultados a una gran población, sino estudiar, de forma preexperimental (sin grupo de control), el efecto que un programa de entrenamiento puede producir sobre el desempeño de un pequeño grupo de estudiantes para resolver problemas y situaciones basados en el examen oficial Saber 11 sobre la competencia de matemáticas. La idea es que esta experiencia pueda orientar, a futuro, un estudio experimental puro de mayor complejidad que incluya las distintas competencias y que pueda validarse a través de los resultados oficiales de las pruebas Saber 11.

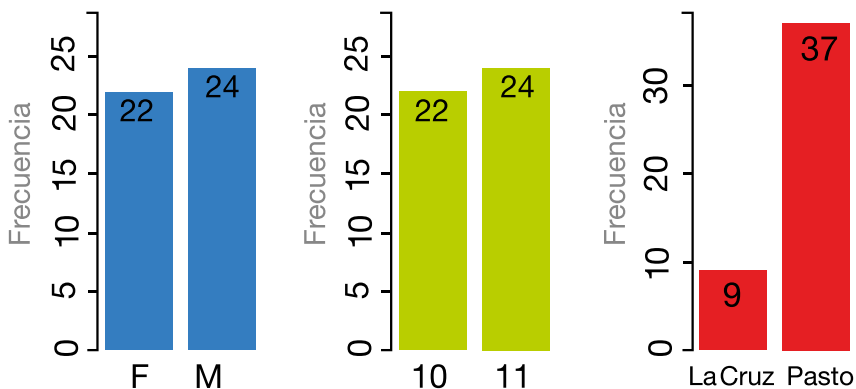
DISEÑO

Como se ha mencionado anteriormente, el diseño es de tipo preexperimental (no hay grupo de control). Este diseño consiste en que “a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental; después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Sampieri, et al., 2014, p. 141). Se caracteriza por su bajo grado de control de los factores y fuentes que puedan invalidar los resultados, no obstante, puede utilizarse como una aproximación exploratoria al fenómeno y servir de soporte para diseñar un experimento puro. Se resalta también que las condiciones sobre las cuales se desarrolló el proyecto aplicado, particularmente las de las instituciones educativas, no permitan la experimentación pura, pues el proyecto de alguna u otra manera buscaba llevar un beneficio que garantice el acceso a todos los estudiantes focalizados, por lo cual, crear un grupo de control obstaculizaba ese objetivo.

Análisis descriptivo

Los gráficos de la figura 1 indican que, por grado y por género los grupos estuvieron equilibrados, mientras que, por ubicación, la institución educativa de Pasto fue la que tuvo la mayor cantidad de estudiantes en el programa de entrenamiento.

Figura 1. Número de estudiantes por ubicación, grado y género.



Nota. Las frecuencias son absolutas.

INSTRUMENTOS

Se emplearon dos cuestionarios compuestos por 25 preguntas cada uno. Uno de ellos es aplicado en la preprueba y el otro en la posprueba. Para el entrenamiento se aplicaron nueve simulacros, cada uno compuesto por 10 preguntas seleccionadas y ordenadas aleatoriamente desde un banco de 135 preguntas. Los problemas y situaciones planteadas, tanto en los simulacros como en las pruebas, fueron de selección múltiple con única respuesta. Para profundizar sobre el **control de validez y confiabilidad**, así como el análisis de los **índices de dificultad** de los instrumentos, se puede consultar la publicación de Estrada y Guerrero (2022, pp. 45-57), cuyo enlace se encuentra en la lista de referencias.

RESULTADOS

Los siguientes datos analizados fueron tomados los anexos de la publicación de Estrada & Guerrero (2022).

La tabla 1 registra los promedios obtenidos por los estudiantes tanto en la preprueba como en la posprueba. Aunque se deja claro que el presente estudio no busca una generalización de los hallazgos a una gran población, más adelante se hará una verificación inferencial de la significancia de la diferencia media de 3,5 puntos que se produjo.

Tabla 1. Medias y diferencias de medias para la preprueba y la posprueba.

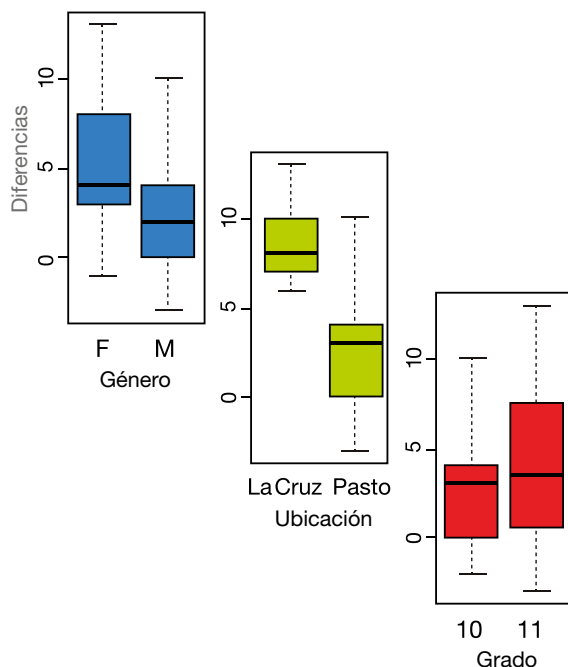
	Valor	Estudiantes evaluados
Preprueba	7,56 puntos promedio sobre 25.	46
Posprueba	11,06 puntos promedio sobre 25.	46
Diferencia:	3,5 puntos promedio sobre 25.	

Nota: Los puntos promedio tanto para la preprueba como la posprueba se obtuvieron al sumar los aciertos por individuo y dividir entre el total de individuos (46). La diferencia de medias se obtiene al restar el puntaje medio de la posprueba con el puntaje medio de la preprueba.

Los gráficos de la figura 2 permiten apreciar una diferencia en la tendencia de los resultados por ubicación y por género. El gráfico de la izquierda y el del centro parecen mostrar que el programa fue más efectivo para el género femenino y para estudiantes de la Cruz (N.), aunque se probará más adelante si existe una diferencia estadísticamente

significativa al igual que para el grado. Aunque las diferencias para algunos grupos muestran cambios en la dispersión, no se aprecian datos atípicos.

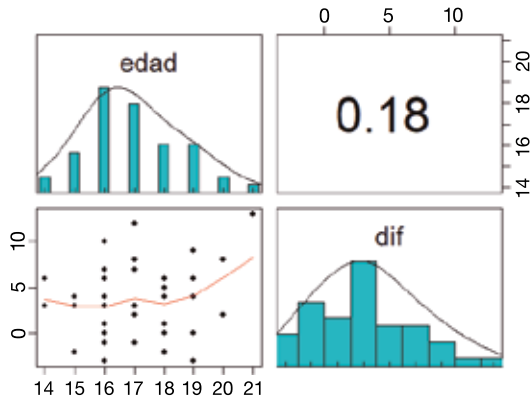
Figura 2. Diferencias en el desempeño por ubicación, grado y género.



Nota. El eje “Y”, denominado diferencias, es una variable adicional creada partir de restar los resultados individuales de la posprueba y la preprueba. Posteriormente esta nueva variable se compara en función de variables que caracterizan a los individuos.

El valor de la correlación (0,18) de la figura 3 indica una posible relación directa entre la edad y las diferencias; es decir que, posiblemente, a mayor edad, los estudiantes pudieron presentar tener un mayor rendimiento. Esto se probará de forma inferencial más adelante. La curva de densidad de las diferencias parece distribuir normalmente.

Figura 3. Gráfico de correlación múltiple entre las diferencias y la edad del estudiante.



Nota. El gráfico muestra la densidad de probabilidad de la edad y las diferencias; la dispersión entre estas variables; y, su respectiva correlación.

Análisis inferencial

Como se mencionó anteriormente, el propósito no es generalizar los hallazgos a una gran población. No obstante, se aporta un análisis desde una perspectiva inferencial que permita complementar los resultados indicados en la parte descriptiva. Se inicia por la aplicación de la prueba T-Student para determinar si la diferencia media de 3,5 puntos sobre 25 observada en el análisis descriptivo es estadísticamente significativa.

Partimos de la formulación Mendenhall et al. (2010 p. 412), cuyo estadístico T viene dado por:

$$T = \frac{\bar{d}}{S_d / \sqrt{n}}$$

Donde

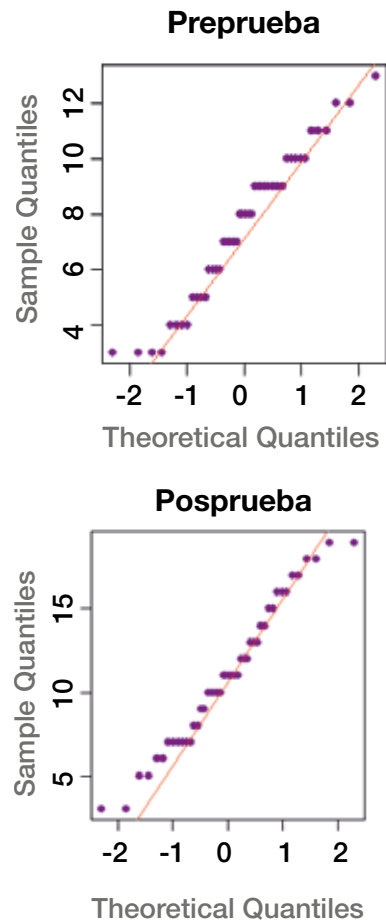
n : Número de diferencias pareadas.

\bar{d} : Media de las diferencias muestrales.

S_d : Desviación estándar de las diferencias muestrales.”

La aplicación de este estadístico implica que los datos en las pruebas aplicadas distribuyan normalmente (Caughlin, 2022). Un acercamiento inicial por medio de los gráficos de la figura 4 permite apreciar aparentes problemas de normalidad tanto en la preprueba como en la posprueba, dada la forma no ajustada a la línea teórica de algunos puntos en los extremos de las distribuciones.

Figura 4. Gráficos de normalidad de las pruebas aplicadas.



Nota. Los gráficos muestran qué tanto se ajustan los datos (puntos) a la distribución teórica (línea).

Para verificar formalmente la normalidad de los datos se recurre a la prueba de Shapiro Wilk, cuya formulación no se relacionará en este artículo por asuntos de espacio, pero que puede consultarse en la publicación de Tapia y Ceballos (2021, pp. 87-88). Cabe mencionar que esta prueba de normalidad se aplica para muestras menores a 50 observaciones (Tapia y Ceballos, 2021), como es este el caso. Los resultados presentados en la tabla 2 indican que, tanto la preprueba como la posprueba, distribuyen normalmente a un 0,05 de nivel de significancia. Esto implica viabilidad para la aplicación del estadístico T-Student.

Nota. H₀ indica hipótesis nula y H_a indica hipótesis alterna.

Tabla 2. Supuestos de normalidad de los datos.

	Preprueba	Posprueba
W	0,95952	0,97151
P-Valor	0,1098	0,3149
H ₀ : Los datos provienen de una población normal.	Cumple	Cumple
H _a : Los datos NO provienen de una población normal.	No cumple	No cumple
Nivel de significancia	0,05	0,05

De acuerdo con el P-valor indicado en la tabla 3, se aprecia una diferencia estadísticamente significativa de 3,5 puntos promedio sobre 25 en las pruebas aplicadas, indicando que los estudiantes tuvieron un incremento promedio del 14 % en los resultados, lo cual puede estar vinculado al programa de entrenamiento que recibieron a través del ambiente virtual de aprendizaje.

Tabla 3. Resultados de la aplicación de la prueba T-Student.

Prueba T pareada			
Valor T	6,0644	Grados de libertad	45
Diferencia media sobre 25.	3,5	P-valor	0,0000
Hipótesis nula	$H_0: \overline{X_D} = 0$	Hipótesis alternativa	$H_1: \overline{X_D} \neq 0$
Significancia	0,05		

Nota. $\overline{X_D}$ Representa la media del vector de diferencias de las pruebas aplicadas (postest – pretest).

Análisis inferencial complementario por género, ubicación, grado y edad.

Se realizó un modelo ANOVA de un solo factor, cuyo p-valor mostrado en la tabla 4 indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño por género a un nivel de significancia del 0,05. El objetivo del análisis de varianza es determinar diferencias significativas de medias muestrales (Walpole, et al., 2010).

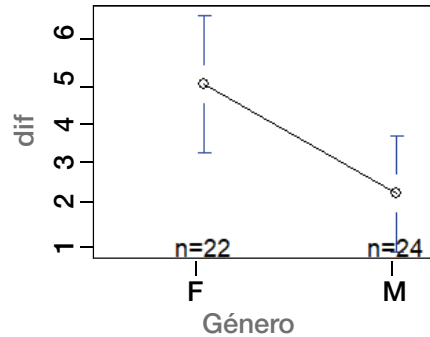
Tabla 4. Modelo ANOVA para evaluar diferencia de medias por género M o F.

Efecto	g.l.	SC.	CM.	F	P-Valor
Género	1	89,2	89,21	6,539	0,0141
Residuales	44	600,3	13,64		

Nota. La hipótesis nula para estos modelos afirma que no existen diferencias significativas en los grupos con un p-valor igual o mayor al 0,05. Convecciones: g.l: grados de libertad, SC: suma de cuadrados, CM: cuadrados medios, F: valor de la distribución F-Snedecor.

El gráfico de la figura 5 permite apreciar un posible efecto del proceso de entrenamiento significativamente mayor para el género femenino.

Figura 5. Gráfico de medias por género con respecto a las diferencias.



Nota. El eje “dif” corresponde al vector de datos resultante de restar los vectores post-test y pretest. Los valores de n=22 y n=24, indican la cantidad de individuos por género en la muestra.

Para verificar puntualmente la diferencia, se recurre a la comparación múltiple de Tukey, cuyo método es “más conservador para comparar pares de medias de tratamientos” (Gutiérrez y Salazar, 2008). Los resultados mostrados en la tabla 5 reflejan una diferencia media del género femenino contra el género masculino de 2,79 puntos sobre 25.

Tabla 5. Comparaciones múltiples por género.

Prueba Tukey				
	Diferencia	IC-L	IC-U	P-Valor
M-F	-2,787879	-4,985079	-0,5906784	0,0140771

Nota: IC-L e IC-U indican los límites inferior y superior del intervalo de confianza para la diferencia.

Los modelos ANOVA generalmente se validan mediante supuestos como: la normalidad en los residuales, para la cual se puede emplear la prueba de Shapiro Wilk, cuyo teórico fue referido anteriormente; la homogeneidad de varianza, para la cual se puede emplear el test de Barlett, cuya formulación se puede consultar en la publicación de Correa y Rojas (2006 pp. 58-59); y la autocorrelación de los residuales mediante las pruebas de Durbin Watson o Breusch-Godfrey, cuya formulación se puede consultar en Quintana y Mendoza (2016, p.159).

Los resultados presentados en la tabla 6 indican que la diferencia presentada en la tabla 5 es estadísticamente válida.

Tabla 6. Validación de supuestos del modelo ANOVA por género.

Validación del modelo		
Test de Shapiro Wilk	Test de Bartlett	Test de Breusch-Godfrey
W = 0.96343, p-value = 0.1558	Bartlett's K-squared = 0.31795 df = 1 p-value = 0.5728	LM test = 2.7029 df = 1 p-value = 0.1002

Nota: Los resultados se validan asumiendo que la hipótesis nula se cumple para un p-valor mayor al 0.05.

Con respecto al desempeño por ubicación del establecimiento educativo (La Cruz y Pasto) y, de acuerdo con el p-valor de la tabla 7, se aprecia que efectivamente existen diferencias significativas.

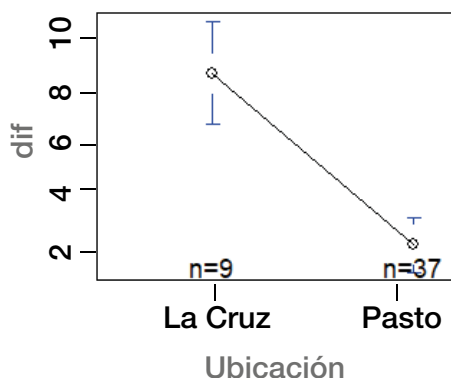
Tabla 7. Modelo ANOVA de las diferencias por ubicación.

Efecto	g.l.	SC	CM	F	P-Valor
Ubicación	1	298,7	298,69	33,63	0,0000
Residuales	44	390,8	8,88		

Nota. Los elementos de esta tabla se interpretan de forma similar al anterior modelo ANOVA.

El gráfico de la figura 6 indica un posible efecto del proceso de entrenamiento significativamente mayor para estudiantes de La Cruz.

Figura 6. Gráfico de medias por ubicación con respecto a las diferencias.



Nota. La lectura de los elementos del gráfico se realiza de forma similar a la figura 5.

La diferencia media según la prueba de Tukey indicada en la Tabla 8 es aproximadamente de 6.42 puntos sobre 25 de los estudiantes de la Cruz con respecto a los estudiantes de Pasto.

Tabla 8. Comparaciones múltiples por ubicación

Prueba Tukey				
	Diferencia	IC-L	IC-U	P-Valor
Pasto – La Cruz	-6,423423	-8,655803	-4,191044	0,0000

Nota: Los elementos de la tabla se interpretan similarmente a la anterior prueba de Tukey.

Los p-valores de la tabla 9 indicarían que el valor de la diferencia media presentado en la tabla 8 es estadísticamente válido.

Tabla 9. Validación del modelo de diferencias por ubicación.

Validación del modelo		
Test de Shapiro Wilk	Test de Bartlett	Test de Durbin Watson
W = 0,97344 p-valor = 0,3695	Bartlett's K-squared = 0,49431 df = 1 p-valor = 0,482	DW = 1,8473 p-value = 0,2517

Nota: Los elementos de la tabla se interpretan similarmente a la anterior validación.

Con respecto a las diferencias por grado, el p-valor indicado en la tabla 10, permite concluir a un 0,05 de nivel de significancia que no existen diferencias estadísticamente significativas por grado. Es decir, estar cursando grado décimo u undécimo no incidió en los posibles efectos del programa de entrenamiento.

Tabla 10. Modelo ANOVA de las diferencias por grado.

Efecto	g.l.	SC.	CM.	F	P-Valor
Grado	1	17,1	17,08	1,117	0,296
Residuales	44	672,4	15,28		

Nota. Los elementos de esta tabla se interpretan de forma similar al anterior modelo ANOVA.

Por último, se aplicó la prueba de correlación de Pearson para determinar la relación entre la edad y el rendimiento de los estudiantes en el programa de entrenamiento. Este coeficiente es calculado a partir de un procedimiento complejo que por la extensión no se detalla en este artículo; no obstante, puede consultar su formulación y un ejemplo en Mendenhall et al. (2010, p. 534).

En la tabla 11 se aprecia una correlación de 0,1829, con un p-valor que indica que no es estadísticamente significativa. Es decir, la edad no estuvo asociada con un mayor o menor desempeño del estudiante en el proceso.

Tabla 11. Prueba de correlación de Pearson entre la edad y la diferencia de las pruebas aplicadas.

Test de correlación	
Valor prueba T-Student	1,2341
P-valor	0,2237
Hipótesis nula	La correlación es igual a cero.
Nivel de significancia	0,05
Intervalo de confianza	L= -0,113 U= 0,450
Valor de correlación	0,1829

Nota. El intervalo de confianza incluye el cero (0), lo que indica que probabilísticamente dicha correlación puede estar ubicada en cero (0).

Tamaño del efecto

Se concluye la sección de los resultados con la medición del tamaño del efecto. Este permite determinar la magnitud de la diferencia media que se presentó en los resultados de la prueba T-Student (tabla 3). Esta métrica se calculó mediante la *d* - de Cohen, cuya formulación adaptada de Caughlin (2022) es:

$$d = \frac{\bar{X}_D}{S_D} \quad \text{con} \quad S_D = \sqrt{\frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1+n_2-2}}$$

Donde \bar{X}_D representa la media de las diferencias, n_1, n_2, s_1^2 y s_2^2 son los tamaños de los grupos (*n*) y las varianzas (*s*) para la preprueba y la posprueba respectivamente.

La categorización de los valores *d* para los cuales se establece si un efecto es pequeño,

moderado o grande depende del investigador. Caycho, et al. (2016, p. 459) señala que “valores de la *d* de Cohen inferiores a 0,20 señalan la no existencia de efecto; valores entre 0,21 a 0,49 hacen referencia a un pequeño efecto; así mismo, valores oscilantes entre 0,50 a 0,70 indican un moderado efecto; finalmente, valores mayores a 0,80 señalan un efecto grande”.

Los resultados presentados en la tabla 12 indican una *d* estimada de 0,95, la cual, partiendo de Caycho, et al. (2016), señala un gran efecto. En síntesis, los resultados muestran que el entrenamiento puede ser altamente efectivo en el rendimiento de los estudiantes que presentan pruebas de conocimiento estandarizadas.

Tabla 12. Resultados de la medición del efecto

Medida <i>d</i> - Cohen	
<i>d</i> estimada	Tamaño del efecto
0,9482804	Grande

Nota: El valor *d* de la tabla se aproximó a 0,95 en el análisis por razones de espacio.

DISCUSIÓN

En la prueba Saber 11 de matemáticas, obtener entre 0 y 35 puntos ubica al estudiante en el nivel 1 de desempeño; entre 36 y 50 en el nivel 2; entre 51 y 70 en el nivel 3; y, entre 71 y 100 en el nivel 4. Basados en la medición interna de este estudio y escalando los resultados entre 0 y 100 puntos, el rendimiento en la preprueba quedó en 30,2 y en la posprueba en 44,2. Esto refleja que, aunque hubo un incremento del 14 % en el rendimiento, los estudiantes no alcanzaron, al menos, el nivel

teórico 3. Es necesario tener en cuenta que un 46 % en promedio de los estudiantes que presentaron la prueba Saber 11 entre 2017 y 2020 solo alcanzaron los niveles 1 y 2 de desempeño. Es decir, aunque el efecto del entrenamiento fue positivo, con base en la medición interna no se supera al porcentaje de estudiantes de los años de referencia mencionados.

Es importante destacar que se coincide con Díaz, et al. (2017) y Guzmán, et al. (2015) en el hecho de que los programas de entrenamiento permiten mejorar las habilidades de los alumnos para solucionar problemas de matemáticas. Aunque los resultados del presente estudio señalan que no se alcanzaron los niveles teóricos 3 o 4 presentados en el párrafo anterior, el grupo analizado mejoró en un 14 % su rendimiento después del entrenamiento.

Dado que el estudio se realizó mediante un pre experimento (muestra pareada con un solo grupo), es recomendable verificar dichos hallazgos por medio de un experimento puro de mayor complejidad, que incluya más competencias y que se contraste con los resultados oficiales de la prueba Saber 11 (validación de criterio). Los pre experimentos carecen de un adecuado grado de control de factores que pueden influir en los resultados e invalidarlos.

Como se podrá apreciar en el proceso de validación de los instrumentos en la publicación de Estrada y Guerrero (2022), estos son, en cierta medida, confiables. No obstante, es necesario complementar su proceso por validación de criterio y de constructo para su aplicación en un experimento puro. Es recomendable un mejoramiento a los ítems (preguntas) con índices de dificultad y discriminación regulares, pues sustituirlos por unos de mejor calidad puede mejorar la precisión de los resultados. Tanto los instrumentos

empleados para las pruebas, como el programa de entrenamiento, se encuentran publicados en el repositorio institucional de la UNAD, dentro del informe presentado por los autores Estrada y Guerrero (2022).

CONCLUSIONES

El ambiente virtual de aprendizaje diseñado para el programa de entrenamiento contó con un conjunto de elementos como: simulacros, materiales de apoyo y contenidos para que los estudiantes puedan explorarlos y recapitular conceptos previos. Las retroalimentaciones por cada simulacro posibilitaron la identificación de los desaciertos, los cuales podían corregir en el próximo intento.

Los estudiantes obtuvieron en promedio 7,56 puntos en la prueba previa al entrenamiento y 11,06 puntos en la prueba posterior al entrenamiento. La diferencia media es de 3,5 puntos en una escala de 0 a 25. Esto representa un incremento del 14 % en el rendimiento de los estudiantes luego de haber sido entrenados para resolver problemas y situaciones de matemáticas basados en la prueba Saber 11.

Aparentemente el programa de entrenamiento resultó ser altamente efectivo de acuerdo con la métrica de Cohen (0,95) y la categorización de la literatura propuesta. Aunque los resultados de este pre experimento son satisfactorios, es necesario entender que no se trata de un experimento puro. Los hallazgos aquí presentados se constituyen en un acercamiento al fenómeno estudiado basados en pruebas estandarizadas y procedimientos estadísticos sobre los posibles beneficios que un programa de entrenamiento puede tener en el desempeño de los estudiantes para presentar pruebas tipo Saber 11 de matemáticas.

El análisis inferencial complementario no pretende particionar el resultado conjunto obtenido ni realizar juicios de valor sobre los grupos; solo ofrece una forma adicional caracterizada para analizar los hallazgos desde otras perspectivas. En este sentido, el estudio encontró diferencias estadísticamente significativas que permiten apreciar una mayor efectividad del programa de entrenamiento para el género femenino y para estu-

diantes del establecimiento educativo de la Cruz (N.). Las causas que pudieron incidir en estas diferencias no son objeto de interpretación ni análisis en este artículo.

La edad de los estudiantes, así como el grado académico al que pertenecían (10° u 11°), son aspectos sobre los cuales el estudio no encontró diferencias significativas en la efectividad del programa de entrenamiento.

REFERENCIAS

- Arredondo, S., Diago, J., y Cañizal, A. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/647125/mod_resource/content/1/Libro%20evaluacion%20educativa%20de%20aprend%20y%20compet.pdf
- Campos, S. B., y Talavera, E. R. (2014). “El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria”. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17(1), 33-48. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.1.2006.11336>
- Caughlin D. (2022). R for HR: An Introduction to Human Resource Analytics Using R. R for HR. <https://rforhr.com/>
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R. (2016). “Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud”. Anales del Sistema Sanitario de Navarra 39(3), 459-461. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017&lng=es&tlng=es
- Correa, J. C., Iral, R., y Rojas, L. (2006). “Estudio de potencia de pruebas de homogeneidad de varianza”. Revista colombiana de estadística, 29(1), 57-76. <https://www.redalyc.org/pdf/899/89929104.pdf>
- Díaz, A., Pérez, M., González, J., y Núñez, J. (2017). “Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios”. Perfiles educativos, 39(157), 87-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087&lng=es&tlng=es
- Estrada, J., y Guerrero, M. (2022). Diseño e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para el entrenamiento de estudiantes en pruebas ICFES Saber 11 de matemáticas. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51629>

- Gutiérrez, H. y Salazar, R. V. (2008). Análisis y diseño de experimentos. https://www.academia.edu/31993766/Analisis_y_dise%C3%B1o_de_experimentos_2da_edicion
- Guzmán, J., Aragón, E., Aguilar, M., Navarro, J., y Araujo, A. (2015). “Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento específico para el aprendizaje matemático temprano en educación infantil”. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260) 105-119. <http://www.jstor.org/stable/24711242>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2020). Saber 11. Niveles de desempeño. Prueba de matemáticas. <https://bit.ly/3ERrm5z>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2022a). Guía de orientación saber 11 2022 – 1. <https://bit.ly/3KS1A1F>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2022b). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2021. <https://bit.ly/41xJ6N8>
- López, M., y Arán, V. (2021). Transferencia de un entrenamiento de memoria de trabajo a las habilidades académicas y estrategias de resolución de problemas al inicio de la escolaridad. <http://hdl.handle.net/11336/167197>
- Mendenhall, W., Beaver, R. J. y Beaver, B. M (2010). Introducción a la probabilidad y estadística. <https://www.fcfm.buap.mx/jzacarias/cursos/estad2/libros/book5e2.pdf>
- Meza, C. (2012). “¿Entrenar los cuerpos es educar los sujetos? Un acercamiento a la construcción pedagógica de sujetos/cuerpos en la Licenciatura en Arte Teatral”. *Papel Escena*, (11), 110-123. <https://revistas.bellasartes.edu.co/index.php/papel/article/download/180/150>
- Quintana, L., y Mendoza, M. A. (2016). Econometría aplicada utilizando R. http://saree.com.mx/econometriaR/sites/default/files/Ebook_econometriaR.pdf
- Sampieri, R., Fernández, C., y Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Schunk, D. (2010). Teorías del aprendizaje. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Tapia, C. E. F., y Cevallos, K. L. F. (2021). “Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov”. *Societas*, 23(2), 83-106. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- Walpole, R. E., Myers, R. H., y Myers, S. L. (1999). Probabilidad y estadística para ingenieros. <https://bit.ly/41CmLOX>

Fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua nativa camëntšá en el C. F. C. B. en Sibundoy, Putumayo

Strengthening of the teaching-learning process of the camëntšá native language at the C.F.C.B. in Sibundoy, Putumayo

Mayerline Rodríguez Muñoz

Estudiante de licenciatura en Etoneducación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto, Colombia, ORCID: 0000-0001-8794-4773

Camila Villarreal Chamorro

Estudiante de licenciatura en Etoneducación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto, Colombia, ORCID: 0000-0002-9360-8247

Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach

Escuela de educación propia, Sibundoy, Alto Putumayo

RESUMEN

El presente artículo muestra cómo la influencia de la modernización, el control digital y la globalización, acrecienta el desinterés por aprender la lengua materna camëntšá¹. El equipo investigador unadista desarrolló una propuesta que permitió fortalecer y visibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua nativa en el Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach, quienes han trasvasado diferentes momentos históricos del desenvolvimiento de la comunidad y la naturaleza entre la franja de los Andes y la zona de alta Amazonía. La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa y como método se implementó la IAP. La propuesta se desarrolló en tres fases: diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LN; identificación del jajañ como una estrategia para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la LN; y compilación de la experiencia para visibilizar los saberes ancestrales. Los resultados confirman tres aspectos importantes:

- La enseñanza de la lengua madre camëntšá parte de una pedagogía propia y un enfoque intercultural.
- El jajañ funciona como un escenario vivo y permite la pervivencia de los saberes ancestrales.
- El ejercicio de visibilización permite resguardar las lenguas propias como formas de diálogo con el territorio. Existe la necesidad de afrontar de manera urgente la falta de una sede física adecuada a sus necesidades.

PALABRAS CLAVE:

conocimientos tradicionales, diálogo intercultural y cultura, lengua autóctona.

1. La pérdida continua de nuestra identidad cultural (lengua nativa, usos y costumbres, tradiciones, creencias), en niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a la comunidad camëntšá, se debe también a factores internos que repercuten más aún en el desinterés del aprendizaje y la práctica de nuestros valores culturales, las cuales son: desde los hogares nuestros padres no inculcan hacia sus hijos el aprendizaje de la lengua camëntšá; algunas familias han perdido la comunicación en lengua propia, la cual no pueden transmitir a sus hijos; nos da vergüenza expresarnos en lengua nativa, miedo a ser discriminado y ser objeto de burla cuando nos expresamos en lengua propia, no hay interés y sentido de pertenencia en el aprendizaje de la lengua camëntšá y nuestros valores culturales. Todo este proceso de pérdida de nuestra identidad cultural inicia con el proceso de evangelización, que con el tiempo se va sumando varios factores que en la actualidad nos vemos sumergidos en una lucha y resistencia continua en mantener viva nuestra cultura camëntšá. (Jacanamijoy, 2022)

ABSTRACT

The following article explores how the influence of modernization, the digital control and the globalization, increases disinterest in learning the native language Camëntšá. The investigation team developed a propose that allowed to strengthen and make the teaching and learning process of these language visible in the learning center Camëntšá Biyá Benach, which has been present in different historic moments of the development of the community and nature between the Andes and the zone of the upper amazon areas. The methodology used in this investigation was qualitative and PRA was implemented as a method. The proposal was developed in three phases: diagnosis of the LN teaching-learning process; identification of jajañ as a strategy to strengthen the LN teaching-learning process; and the compilation of the experience to make ancestral knowledge visible. The results confirm that important aspects: The teaching of the mother tongue Camëntšá is based on a pedagogy of its own and an intercultural approach; The Jajañ works as live scenario and allows the survival of ancestral knowledge; The exercise of visibilization allows for the safeguarding of their own languages as forms of dialogue with the territory. There is an urgent need to address the lack of a physical center adequate to their needs.

KEYWORDS:

Traditional knowledge, intercultural dialogue and culture, Langue autochthone.

INTRODUCCIÓN

Para los pueblos originarios las lenguas nativas representan todo un sistema de conocimiento; una figura simbólica de identidad que expresa cultura, espiritualidad, historia, pensamiento, palabra, vida, escritura y oralidad, donde se recrea la existencia de valores, principios y relaciones que se entretajan con el entorno para evocar saberes ancestrales y especificidades lingüísticas de donde derivan las formas de comunicar su lengua y su cultura. A raíz de la evangelización e imposición del castellano, las lenguas nativas se encuentran al borde de la desaparición.

Como es lógico suponer, el español se ha ido imponiendo gradualmente con el soporte de instituciones como la administración pública, el puesto de salud, la escuela, la Iglesia y

una economía de mercado, aunque precaria. Este dispositivo funcionó en forma desigual de una región a otra, pero fue sentido en todas como la desposesión de la lengua, la cultura y la historia. (Trillos, 2003, p.44)

La realidad lingüística de los pueblos indígenas está ligada a la influencia cultural y modelos educativos de occidente; sin embargo, existen hoy escuelas e iniciativas propias creadas por las mismas comunidades indígenas para salvaguardar la diversidad cultural y revitalizar las lenguas nativas.

En este contexto, en el departamento del Putumayo, municipio de Sibundoy, se encuentra el pueblo originario camëntšá biyá, quienes se identifican como: gente de aquí

mismo con pensamiento y lengua propia²; la comunidad camëntšá en el barrio Tabanoc viene implementando una propuesta de enseñanza a partir de su cosmovisión, sabiduría ancestral y didácticas que nacen de experiencias y encuentros reales en el jajañ (chagra tradicional), la familia, los rituales y ceremonias propias, para revitalizar la lengua nativa, en vista de que se está perdiendo porque los abuelos, abuelas y sabedores se están muriendo y, con ellos, se considera que muere también el saber ancestral, debido a que no se fortalece la lengua nativa y la identidad cultural en la comunidad por razones de monolingüismo, falta de interés por aprender la lengua materna, la discriminación que aún se vive en las escuelas oficiales y privadas (choque cultural e interferencia con la lengua materna), y porque se está relegando esta labor exclusivamente a las familias, es decir, las instituciones educativas y el mismo estado son “zigzagueantes y no asumen con responsabilidad la pluralidad lingüística que existe en Colombia” (Trillos, 2003).

Esta desaprobación perjudica seriamente a las comunidades étnicas que intentan resistir a los modelos educativos universales y hegemónicos que se han impuesto y que lesionan los procesos de aprendizaje de la lengua nativa camëntšá.

Es por eso que surgió interés por fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua nativa que se vive en el Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach, en el barrio Tabanoc, porque permite contribuir a la pre-

servación de la memoria y herencia cultural del pueblo originario camëntšá.

En este orden de ideas, se propuso como objetivo general: fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua materna Camëntšá a través del jajañ, como alternativa para un diálogo de saberes, y como objetivos específicos: realizar un diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua nativa en el Centro de Formación. Así mismo, identificar el jajañ (chagra tradicional) como una estrategia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua materna camëntšá, pero también, recopilar a través de un documento los encuentros y experiencias alrededor del proceso de enseñanza aprendizaje, para visibilizar los saberes ancestrales de la comunidad.

Esta estrategia de enseñanza ratifica el aula como un escenario vivo, porque es un aprender cercano a las prácticas y costumbres propias de las comunidades indígenas; además, se pueden establecer puentes entre el saber local y saber científico; es un momento para trabajar la medicina tradicional, reflexionar la importancia de dichas plantas en la conservación de la biodiversidad y reconocer la importancia de conservar y fortalecer la cultura y la lengua materna.

Por otro lado, esta propuesta de investigación se consolida como un aporte a perpetuar las sabidurías ancestrales; en palabras de Toledo (2009): “se perfeccionan las experiencias de vida a lo largo del tiempo y se establece un diálogo entre el mundo social y natural” (como se cita en Buelvas, Pulido y Sánchez, 2019, p.48).

Caracterización del proceso de enseñanza de la lengua materna

El Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach no es una institución educativa que

2. Según nuestros mayores, la base para explicar el origen e identidad como camëntšá biyá está centrada en la memoria de la palabra “Camuëntšá Yëntšá Camëntšá Biyá” que significa “hombres de aquí mismo, con pensamiento y lengua propia”. Que ha residido y perdurado en el tiempo, sustentado en sus manifestaciones culturales como lengua, pensamiento, valores, espiritualidades y creencias, permitiendo definir como una cultura única en el mundo sin afinidad alguna con otras comunidades indígenas del mundo. (Jacanamijoy, 2022)

pertenece al sistema educativo oficial, con currículo educativo por áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, etc., como usualmente sucede con las instituciones educativas bilingües multiculturales o, con las instituciones educativas dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional. Es un proyecto escuela que actúa como espacio para enseñar la lengua camëntšá. Es una propuesta relativamente nueva, se origina por la necesidad que tienen como comunidad de acoplarse con la familia.

El centro de formación cuenta con cuarenta (40) participantes y el modelo educativo se basa en la educación propia; es unitario, vivo, dinámico y sobre todo experiencial, porque todos participan y se relacionan entre sí; es un modelo de educación fuera de lo convencional porque se fortalecen vínculos. En esta propuesta de aprendizaje participan niños, niñas, adolescentes y adultos e incluso familias completas, integradas por papá, mamá e hijos. Se reúnen todos los domingos en la casa de José Libardo Jamioy, padre de Yisela Valentina, la precursora de este proyecto.

En cuanto al proceso pedagógico, se realiza a través de guías que son diseñadas por la Abuayeynayá Doriz Jacanamijoy. Uno de los métodos que más sobresale es la oralidad y la escritura; se utiliza una metodología comunitaria y como estrategias de enseñanza se implementan las rondas, el juego, la música, ceremonias propias de la cultura camëntšá, entre otros.

Algunos de los instrumentos musicales que se utilizan para ambientar y complementar el proceso de enseñanza son: flauta, bombo y cascabel; estos últimos se hacen con semillas nativas. Del mismo modo incluyen productos locales que en su mayoría salen de la chagra tradicional, como: cidra, coles, chilacuan, barbacuano, frijol, choclo, calabaza, chafruto, wasimba, etc.

MARCO TEÓRICO

Enseñanza de las lenguas nativas

La enseñanza de las lenguas está basada en las competencias comunicativas y en las competencias lingüísticas interculturales del enfoque comunicativo. Para Savignon (2002):

Un enfoque comunicativo de la lengua implica, en primer lugar, utilizar la lengua como medio de comunicación; y, en segundo lugar, lograr la competencia para precisamente usar la lengua de una determinada comunidad lingüística, de manera tal que logremos hacernos entender y ser entendidos. De acuerdo con este enfoque, la lengua es ante todo comunicación, por lo tanto, su objetivo de enseñanza es precisamente alcanzar la competencia comunicativa. (Como se cita en Quintrileo y Quintrileo, 2018, p.4)

De acuerdo con lo anterior, las competencias lingüísticas se pueden entender como un conjunto de habilidades comunicativas que sirven para comprender e interpretar la información. De cierto modo, lo que los autores afirman, es que el enfoque comunicativo en la enseñanza es el mismo tanto para las lenguas nativas como para la segunda lengua.

Sin embargo, en un estudio realizado por Sotomayor et al. (2015), sobre las competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile, se sostiene que las impresiones y valoraciones que se tengan sobre la lingüística de una lengua influyen en su conservación.

Desde esta perspectiva, las lenguas maternas son las más afectadas, porque se han desconocido y desvalorado por cuenta de la

colonización, la globalización y relevancia a la castellanización.

La mayor parte de los estudios realizados en esta temática revelan que la disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia una lengua está íntimamente asociada con su estatus y con los prejuicios que se tengan hacia ella. El estatus está ligado al concepto de prestigio, que no poseen las lenguas indígenas, ya que se encuentran en un estado de minorización respecto de las lenguas que han alcanzado el estatus de estándar (Fishman, 1998, como se cita en Sotomayor et al, 2015, p.7).

Siguiendo esta línea, la comunidad al ser una fuente de experiencias y saberes, debe de continuarse legitimando. Dicho esto, se considera que es necesario reconocer a las comunidades no solo desde lo simbólico, sino también, desde el accionar pedagógico, desde lo político y lo jurídico, porque “la escuela por sí sola no puede asumir las tareas de recuperar una lengua y fortalecer la identidad, la autoestima y los valores de las culturas originarias” (Quintrileo y Quintrileo, 2018, p.8).

DIÁLOGO DE SABERES

El diálogo de saberes se entiende como un proceso de comunicación o un intercambio de conocimiento, sin embargo, el diálogo de saberes alude al empoderamiento de una comunidad. Ese empoderamiento es el que permite a los actores o integrantes de un grupo étnico o de una comunidad, tomar decisiones de manera colectiva para impactar a nivel social.

El diálogo de saberes implica compartir las tradiciones, los ritos, la lengua propia; en el diálogo de saberes no hay jerarquías de poder, y esa es la clave de un verdadero diálogo, porque se diferencia de las hegemonías

de poder, de control y dominación, porque en el saber popular, todos tienen una historia y un conocimiento que los conecta con su entorno, con la naturaleza y con el mundo mismo, esa conexión e historia es la sabiduría.

La noción de “diálogo de saberes” sintetiza el propósito de reconocer como sujetos a los actores con los que los académicos interactuamos; para construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración. Noción que sirve, entonces, para dar cuenta de un camino en construcción respecto a su sentido, componentes, alcances y procedimientos, para lograr fines comunes con una orientación social y de beneficio colectivo. (Pérez y Argueta, 2022, p.8)

Una de las maneras en que se muestran, se elaboran y se ejecutan estos conocimientos entre los pueblos indígenas es a través de la lengua: un pueblo que ha desarrollado un idioma tiene, a la vez, su manera de filosofar incluida en su lengua... todos los pueblos tienen su lengua, por eso mi hipótesis es que todo pueblo está filosofando a su modo de filosofar. No importa si los filósofos académicos lo reconozcan o no. (Lenkersdorf 2002, como se cita en Quidel, 2013, p.128)

Para Quidel y Kowii (2013), las lenguas nativas son movilizadoras de identidad, abren puertas a la cosmovisión y a nuevas formas de concebir el mundo: “poseen un fuerte sentido comunalizador, en tanto portadoras de un valor fundante y primordial y creadoras de tejido social, así como de sentidos de pertenencia y devenir” (p.131).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa, se ubica en el paradigma interpretativo, fenomenológico, porque

tiene como intención entender cómo se vive la experiencia etnolingüística en el Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach; es decir, explorar esas significaciones que los participantes le otorgaban a la experiencia de enseñar y aprender lengua materna a partir de la pedagogía propia.

Una de las ventajas de la investigación cualitativa en ciencias sociales, es la posibilidad de integrar enfoques. En esta propuesta en particular, se vio la necesidad de integrar la hermenéutica con la teoría socio-crítica, para propiciar procesos de transformación a partir de la comprensión de la realidad que se presenta en la comunidad.

Así las cosas, el modelo educativo que se logró evidenciar en la comunidad, visto como resistencia, debía comenzar a reflexionarse desde adentro, a documentarse para visibilizar las acciones y roles que han desempeñado actores como Doriz Marina Jacanamijoy (Abuayeynayá), Valentina Jamioy, José Libardo Jamioy y todas las personas que participan del proceso de educación diferenciada que se vive en el Centro de Formación.

Partiendo de la permanente asistencia de las familias, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes al centro de formación, se trabajó con una población general; es decir, todo el resguardo camëntšá, y se tomó como muestra representativa a cuarenta (40) participantes del centro de formación, con edades entre los tres (3) y los sesenta (60) años.

Se planteó como método de investigación la IAP (Investigación Acción Participación). Esta es una metodología que permite problematizar y cuestionar la praxis con la intención de dialogar los saberes y afianzar los procesos liberadores que llevan a cabo las comunidades étnicas. Por esto se propuso la IAP, porque rompe con los paradigmas dominantes y asume a las comunidades

o grupos sociales como investigadores y transformadores de su propia realidad.

En cuanto a las técnicas de investigación, se tuvo en cuenta la observación participante y la entrevista semiestructurada, talleres participativos y grupos de discusión. Para el diseño metodológico se precisaron tres (3) fases: la primera referida al diagnóstico, consistió en reconocer y caracterizar el lugar de enseñanza y el proceso pedagógico que se vive al interior del centro de formación, en esa misma fase se planteó la elaboración de un mapa vivo como estrategia para validar y pensar de manera crítica el territorio, asimismo, visualizar qué representan los espacios y el centro de formación para la comunidad camëntšá. La segunda fase se basó en la identificación de plantas medicinales en lengua camëntšá, pero también, identificar a partir de una guía etnobotánica, la taxonomía de las plantas y a partir de lo anterior elaborar un catálogo de las plantas halladas para dialogar el saber. Finalmente, la tercera fase radicó en la compilación de las experiencias que se desarrollaron a lo largo de la propuesta a través de un documento (artículo), para visibilizar los saberes ancestrales y el aporte que se hace a partir de la implementación de estas prácticas propias e interculturales a los grupos étnicos y a la escuela.

RESULTADOS

Diagnóstico

La enseñanza de la lengua nativa camëntšá parte de una pedagogía propia y un enfoque intercultural. Es una experiencia basada en el fortalecimiento de la cultura y de la lengua materna como mecanismo de resistencia y pervivencia. Dicho esto, se hace necesario mencionar que el proceso de enseñanza aprendizaje de la LN en el jajañ, inicia con un recorrido espiritual, donde se establece una

conexión con los ancestros, con los abuelos y con la naturaleza, donde se expresan unos sentires y vivires en relación con las energías, las enfermedades y tradiciones culturales.

El encuentro en el jajañ como ya se mencionó, se vivió de manera espiritual inicialmente en las instalaciones del centro de formación. La primera experiencia fue a través de un ritual con plantas medicinales; se hizo una

terapia en la que mediaron cantos, aromas y música en lengua materna. Teniendo en cuenta que para el pueblo camëntšá la chagra es el lugar donde se cultivan los productos tradicionales utilizados para preparar los alimentos, entonces se avivó esa conexión con los productos propios y con las plantas medicinales que se utilizan para tratar las enfermedades y para atraer las buenas energías en la comunidad.

Figura 1. Recorrido espiritual al jajañ (chagra tradicional)



Fuente: elaboración propia

Esta experiencia permite inferir que el jajañ es el espacio donde se conectan con su lengua nativa. La conexión que se vive es con el pensamiento y con la palabra, de manera que las plantas medicinales, los productos, el ritual, los aromas del sahumero, los sonidos del cascabel, bombo y semillas propias, son una herramienta de comunicación; se comunican e intercambian el conocimiento de su dialecto y de sus costumbres.

Cada instrumento, producto o elemento de su cultura recibe un nombre en lengua camëntšá: cedrayotbe (cidra), tsēmbe (frijol), tšëmatš (choclo) plautëbj (flauta), senjanabe (bombo). Estos instrumentos a su vez se re-

lacionan con la música y los mitos del pueblo camëntšá, de cómo se originó la música y cuáles fueron esos primeros instrumentos musicales y qué relación tienen los morfemas con la historia de los instrumentos.

Por ejemplo, para Muchavisoy (1995): “el morfema “š” expresa la idea de duro, grueso y forma redonda” (p.33). Con esto, la autora alude a la historia de los instrumentos; por ejemplo, el jatones (cacho), es un instrumento duro que se utiliza para llamar a la comunidad: “antiguamente se escuchaba ese sonido y la comunidad se reunía para saber el objetivo del llamado por la autoridad tradicional” (Jacanamijoy, 2022). El Senjanabe

(bombo) es otro instrumento que se elabora a partir de tallos de árbol de Yarumo que también se encuentran en el jajañ y se utilizan en el luartescam, en el Bëtschnaté y en los encuentros comunitarios que se viven en el centro de formación.

PRÁCTICA EN EL JAJAÑ

Figura 2. Visita a la chagra tradicional indígena



Fuente: elaboración propia

La segunda experiencia en el jajañ se vivió a través de la práctica, se contrastó que el jajañ actúa como aula viva, es el espacio donde concurren los saberes, es la fuente de aprendizaje donde se fortalece la identidad cultural y la lengua materna, porque la comunidad realiza actividades de siembra y cosecha retomando sus costumbres en lengua propia, espacio donde se evidencia la organización comunitaria, la relación con la familia y el territorio.

CONSTRUCCIÓN DEL MAPA VIVO CAMËNTSÁ

Como parte de la fase de diagnóstico se propuso la construcción de un mapa vivo que permitiera representar los espacios y elementos que intervienen en la apropiación cultural para reconocer de forma consciente los lugares sagrados, los caminos, etapas y actores que han significado el territorio y la lengua materna en el pueblo camëntsá.

La experiencia de mapear proporcionó una lectura temporal y real del contexto. Se representó el Shinÿak, el Shinye (sol), el Jajañ (chagra tradicional), el parque de la interculturalidad, el Centro de Formación y el Cabildo indígena (cabildénts). Con el mapa vivo se hizo una aproximación a la familia, a la colectividad, a la naturaleza y a la organización del pueblo camëntsá.

El mapa vivo toma como punto de partida el Shinÿak porque representa el nacimiento de la familia, una sola familia, de donde se desprenden las tradiciones culturales.

Figura 3. Mapa vivo elaborado por participantes del Centro de Formación Camëntšä Biyá Benach



Fuente: elaboración propia

En la figura anterior se puede apreciar la consolidación del mapa vivo por parte de los participantes del Centro de Formación. Esta representación se refleja como un espacio de intercambio: enseñanza y consejos.

Se cocinan los alimentos y a la vez se refuerzan los sentimientos y la palabra para alimentar el espíritu y la vida de toda la familia; es decir, todo el pueblo camëntšä. En el Shinÿak se lleva la historia del pueblo: el origen del pueblo, la historia de los mayores y mayores y la transmisión de la lengua materna. Jacanamijoy (2022), resalta que “el Shinÿak es un espacio donde se planea, se educa, se castiga y se entierra la placenta al momento de nacer para que el niño (a) siempre esté ligado hacia nuestro territorio y la madre tierra” (Comunicación personal).

Jajañ como una estrategia en la enseñanza de la lengua materna camëntšä

El método de enseñanza para aprender a escribir y hablar la lengua materna es a partir

de las experiencias cotidianas: compartir alimentos, saludar, cantar, hacer rituales; y en cada una de esas experiencias repetir los textos en lengua camëntšä. Por lo tanto, se organizó una práctica en la chagra tradicional, a fin de aprender la utilidad de las plantas, pero también, fortalecer la escritura y oralidad en lengua camëntšä.

La experiencia tuvo lugar en el Centro de Formación Camëntšä Biyá Benach, el día 3 de abril de 2022. Se realizó de manera teórica, inicialmente la Abuayeynayá (guía) Doriz Jacanamijoy desarrolla la guía de aprendizaje desde lo propio (Jenabojatcam tsbuana-chac cañsufta), para aproximar a la comunidad a que reconozcan las Shacuan shnanëngam (plantas medicinales) y su utilidad. Para la clasificación de las Shacuan shnanëngam (plantas medicinales) se organizaron dos grupos de trabajo. Se les entregaron varias plantas medicinales que se cultivan en el jajañ de la comunidad. Cada grupo buscó en la guía las especies de plantas propias de la comunidad y realizó la identificación taxo-

nómica de acuerdo con las características físicas que se iban observando, y luego se clasificaron por especie, nombre científico y usos tradicionales que le da la comunidad.

En total se identificaron cinco Shacuan shnanëngam (plantas medicinales): Rudësha (ruda), Cidronësh (cedrón), Romerësh (romero), Tsëftanga (árnica ancestral) e Incienso (incienso).

Recopilación de los encuentros y experiencias

Las experiencias aquí descritas se han recopilado en el marco del Curso de Lenguas Nativas de Colombia 1 y 2, en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD. Este documento reconoce las intersubjetividades del pueblo camëntšá y del Centro de Formación.

Por otra parte, esta narrativa de las experiencias vividas en el centro de formación, se ha sistematizado respetando y teniendo en cuenta las visiones de los que están presentes, por eso se trata de una construcción participativa.

Este ejercicio de interpretar y comprender desde la práctica en aulas vivas da cuenta que la enseñanza de la lengua nativa en el centro de formación es un asunto de todos, lo que significa escuchar, decidir e intervenir para avanzar hacia su fortalecimiento. Por eso es fundamental visibilizarlo, porque se evidenció que tienen un carácter emancipador y transformador. Esto se reflejó a través del interés de la comunidad por apropiarse de sus tradiciones culturales y de su lengua nativa; es con estas demostraciones que se afirma que hay un diálogo de saberes en la comunidad, no por el hecho de comunicar o hablar, sino, porque la comunidad se ha organizado, ha creado un centro de formación a pesar de las limitaciones económicas, y se ha empoderado para transmitir la palabra, la cosmovisión y los ritos en lengua propia.

DISCUSIÓN

El ritual con plantas medicinales y la práctica en el jajañ permitió determinar que el método de enseñanza aprendizaje de la LN1 que se lleva a cabo en el Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach, es el inductivo intercultural, descrito por María Bertely y Jorge Gasché como una propuesta dirigida a “profundizar la comprensión de sus territorios y culturas” (como se cita en Da Silva, 2012, p.79). Claramente para esta autora, estos espacios se conciben como “experiencias de interaprendizaje” (como se cita en Feltes, 2017). Principalmente, porque la metodología es comunitaria, la didáctica es natural y las aulas son el entorno vivo y la familia; y los contenidos se planean a partir de Jenabojatcam tsbuanacha chënguan (guías de aprendizaje desde lo propio).

Por otra parte, se considera que a través de la construcción de los mapas vivos o mapas comunitarios se resignifican los saberes ancestrales y la transmisión de la lengua materna. No se puede revitalizar las lenguas nativas si no se gestan procesos de transmisión; es decir, pensar y hablar en lengua propia. En el centro de formación, eso es lo que se quiere: ley y acción, hablar y transmitir la lengua materna y los legados culturales. De igual modo, en la cosmovisión del pueblo camëntšá:

El uso de la lengua materna para designar los lugares del territorio es una forma de despertar la memoria territorial y una forma de significación espiritual, que re-establece relaciones fundamentales en el tejido del pensamiento colectivo y constituyen un pilar fundamental de las prácticas territoriales. (Villamil, 2020, p.64)

Se infiere, por lo tanto, que la lengua propia, en este caso la lengua nativa camëntšá, es la “filosofía del pueblo” (Lenkersdorf, 2002, como se cita en Quidel, 2013, p.128). El cen-

tro de formación, por su parte, representa para la comunidad camëntšá, el medio para valorizar la lengua nativa y transformar la negatividad y rechazo hacia su cultura y hacia las prácticas etnolingüísticas que se vienen tejiendo.

Asimismo, se puede decir que esta experiencia permite reafirmar la importancia del diálogo de saberes para “movilizar el mundo; es decir, ponerlo en movimiento, darle vida y crear instituciones al interior de las cuales este mundo es puesto en formas movilizables, es decir, legibles, manipulables, recombinables en diversas formas” (Shizawa y Rengifo, 2012, p.10).

Esta movilización es posible si no se imposibilita el diálogo de saberes; dicho de otro modo, cuando se reconoce que ambas partes, tanto la ciencia como el saber ancestral, son epistemes que pueden contribuir a solucionar los problemas que se presentan en el territorio o la comunidad. (Latour 2001, como se cita en Shizawa y Rengifo, 2012).

En este caso, desde el primer acercamiento hubo respeto y aceptación de que hay una sabiduría y que esas sabidurías ancestrales y conocimientos científicos, se pueden compartir para movilizar el mundo; es decir, para movilizar acciones y soluciones, para responder a las necesidades que se presentan al interior de la comunidad.

CONCLUSIONES

El diagnóstico permitió evidenciar que la dinámica educativa en el Centro de Formación Camëntšá Biyá Benach, es comunitaria, es una dinámica enfocada a fortalecer la cultura y la lengua materna. Según esto, el modelo pedagógico que se evidencia, es el propio intercultural; sin embargo, el centro

de formación no ha consolidado mediante documento escrito su propuesta educativa. De acuerdo con lo anterior, se afirma que las prácticas ancestrales y demás saberes constituyen la principal fuente pedagógica en el centro de formación, en tanto alimenta los contenidos y las guías de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las actividades que se desarrollan en el centro de formación, estas tienen una intensión pedagógica y didáctica. Se preparan con anticipación y al igual que en la escuela occidental, hay una secuencia, métodos y materiales y/o herramientas para alcanzar los aprendizajes. En el mapa vivo del pueblo camëntšá (CFCB), los sitios sagrados representan elementos muy importantes de desarrollo de competencias comunicativas: el diálogo, los relatos, la tradición de ancestros y los misterios dentro del mito de origen, se reviven durante la elaboración del mapa vivo. Quizá por eso mismo la denominación: “mapa vivo” porque recupera la memoria de la comunidad y genera dinámicas cooperativas con los relatos sobre ley de origen, derecho mayor, lugares sagrados, rituales, ceremonias, armonizaciones, la recuperación de la palabra y el retorno de la lengua madre.

Por otro lado se comprobó que el jajañ, es un elemento trascendental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna porque representa el aula natural de aprendizaje; además, es el lugar donde la comunidad se encuentra con la sabiduría ancestral; es decir, con los abuelos. El hecho de observar las plantas, interactuar con ellas y reconocerlas, implica aprender sobre su origen, sobre su escritura y pronunciación, situaciones léxicas propias que fortalecen las competencias comunicativas porque se enseñan los pronombres, artículos, nombres de productos del jajañ, entre otros, y se van articulando a la gramática y el léxico de la Lengua Madre.

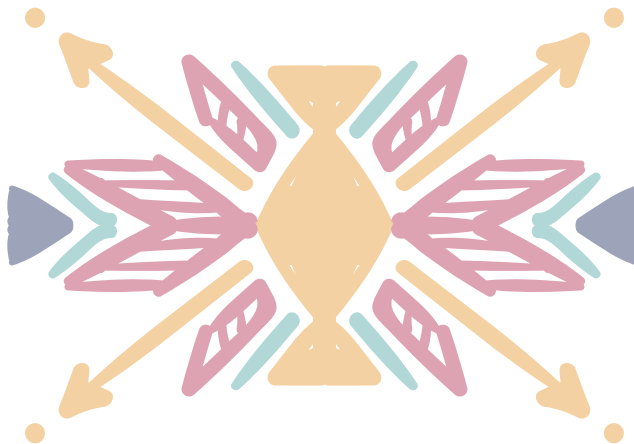
Gracias a la práctica realizada en el jajañ, se logró identificar este espacio como una estrategia para fortalecer la enseñanza aprendizaje de la lengua materna, en primer lugar, porque se reafirman las tradiciones y la iden-

tidad; en segundo lugar, porque se reafirma la lengua y se comparte la palabra desde la cotidianidad. Eso significa que el territorio y la naturaleza están vinculados fuertemente a la lengua madre camëntsá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buelvas, I., Pulido, E., y Sánchez, C. (2019). *Memoria biocultural presente en las prácticas agrícolas y su influencia en las organizaciones comunitarias de las veredas bajas de Usme*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2452/BuelvasUri_be-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Da Silva, L. (2012). *El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía*, Brasil. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LWRpehSUVMQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420040.pdf+&cd=1&hl=es419&ct=clnk&gl=co>
- Feltes J.M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/metodologias-pedagogicas.pdf
- Jacanamijoy, D.M. (2022). *Entrevista personalizada en los encuentros comunitarios del Centro de Formación Camëntsá Biyá Benach*. Sibundoy, Putumayo.
- Quidel y Kowii, A. (2013). “Importancia de las lenguas en las concepciones epistemológicas diversas. Ideas para su fortalecimiento, uso y difusión en el Estado intercultural y plurinacional”. *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Ecuador. (139-144) <https://www.derechosintelectuales.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/2017/micrositio/articulos-tecnicos/dialogo-de-saberes.pdf>
- Muchavisoy Chindoy, C. (1995). *Cartilla kamentsa, rescate de los valores culturales de la comunidad kamentsa, municipio de Sibundoy Putumayo*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/1494
- Pérez, M., y Argueta, A. (2022). “Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 27(98). Universidad del Zulia. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e6615933/42380>

- Quidel, J. (2013). “Importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas”. *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Ecuador. (123-138) <https://www.derechosintelectuales.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/2017/micrositio/articulos-tecnicos/dialogo-de-saberes.pdf>
- Quintrileo Llancao, C., y Quintrileo Llancao, E. (2018). “Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: El caso del Mapudungun en el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) de Chile”. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57(3) (1467-1485). <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>
- Shizawa y Rengifo, (2012). Diálogo de Saberes. Una aproximación epistemológica. PRATEC. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Dialogo-saberes-aproxim-epist.pdf>
- Sotomayor et al. (2015). “Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile” *Documento de trabajo n.o 17* <https://xdoc.mx/preview/document-ciae-5e752bde7f5d2>
- Trillos, A (2003). “Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 39. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yMm6r8GWYewJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1416559.pdf+%&cd=1&hl=es419&ct=clnk&gl=co>
- Villamil, J. (2020). La territorialidad del pueblo Kamëntšá de Sibundoy (Putumayo, Colombia): una dimensión cultural para la construcción política”. Tesis (Maestría en Estudios de la Cultura. Mención en Políticas Culturales). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7428>





La importancia del territorio ancestral desde la cosmogonía Muisca de Bosa: perspectivas del etnoeducador a través de la etnografía

The importance of the ancestral territory from the Muisca cosmogony of Bosa: perspectives of the ethnoeducator through ethnography

María Fernanda Botina

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Pasto,
Colombia, ORCID: 0000-0002-9763-9729

Alexander García Vega

Estudiante de licenciatura en Etoneducación, Universidad Nacional Abierta
y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia, ORCID: 0000-0001-7630-3524

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de investigación preliminares de un estudio de caso etnográfico sobre la importancia del territorio ancestral basado en la cosmogonía muisca de Bosa; el tipo de investigación fue cualitativa; y se orientó desde la línea de investigación etnoeducación, cultura y comunicación, de la Escuela Ciencias de la Educación. Por lo anterior, el estudio de caso permitió reconocer la riqueza invaluable de la comunidad indígena muisca de Bosa, que paradójicamente ha sido desdeñada por sus mismos habitantes que dan cuenta de la invasión y degradación cultural que vive este pueblo que se niega a desaparecer ante la mirada indiferente de instituciones estatales. Esto a consecuencia de la expansión descontrolada, poco planificada y/o explosión demográfica que extirpa constantemente al territorio ancestral muisca. En este sentido, la comunidad indígena muisca está en riesgo de perder su cosmogonía que se representa en el reconocimiento del territorio como la esencia de la comunidad en la cual se dan las dinámicas sociales que están relacionadas de manera intrínseca con su filosofía, valores, cultura, lengua, tradiciones, arte, entre otras; en consecuencia este artículo pretende dar a conocer de manera objetiva las diferentes implicaciones que surgen de la falta de reconocimiento por parte de la sociedad hegemónica a una cultura que ha estado presente en el desarrollo de la ciudad de Bogotá.

ABSTRACT

This article presents the preliminary research results of an ethnographic case study on the importance of the ancestral territory based on the Muisca cosmogony of Bosa. The type of research was qualitative; and it was oriented from the research line Ethnoeducation, culture and communication, of the School of Education Sciences. This case study allowed to recognize the invaluable richness of the Muisca indigenous community of Bosa, which paradoxically has been disdained by its own inhabitants who account for the invasion and cultural degradation experienced by this people that refuses to disappear under the indifferent gaze of state institutions. This is a consequence of the uncontrolled, unplanned expansion and/or demographic explosion that constantly extirpates the Muisca ancestral territory. In this sense, the Muisca indigenous community is at risk of losing its cosmogony that is represented in the recognition of the territory as the essence of the community in which the social dynamics that are intrinsically related to its philosophy, values, culture, language, traditions, art, among others, take place; consequently, this article aims to objectively present the different implications arising from the lack of recognition

PALABRAS CLAVE:

etnografía, etnoeducación, cosmogonía, urbanidad, ruralidad.

KEYWORDS:

ethnography, ethnoeducation, cosmogony, urbanity, rurality.

by the hegemonic society to a culture that has been present in the development of the city of Bogota.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos originarios del país han emprendido una constante lucha por sobrevivir y evitar el epistemicidio cultural con el que se ven amenazados constantemente a causa de la urbanización desmedida y la cultura hegemónica, que busca la homogeneización de pensamientos y formas de vida.

Muchos han sido los esfuerzos de las comunidades indígenas y afro del país para mantener sus tradiciones y prácticas culturales. En su gran lucha se destaca el logro de la Constitución de 1991, la cual reconoce a Colombia como un país multicultural y pluriétnico; en dichos avances se han generado procesos de reconocimiento de la población étnica y sus derechos sobre los territorios, dando carta abierta a la propiedad colectiva.

En este marco, la situación del cabildo indígena muisca de Bosa al suroccidente de la ciudad de Bogotá, fue priorizada para el presente estudio en la línea de investigación Etnoeducación, cultura y comunicación de la Escuela de Ciencias de la Educación pertenecientes a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), lo anterior dado que la investigación tiene como propósito mostrar la realidad pluriétnica y multicultural de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá.

La comunidad en mención puede ser analizada desde un trasfondo intercultural y de enfoque crítico y decolonial, tal como lo refiere Medina y Huamán (2022):

“No se puede hablar de interculturalidad a secas, pues existen diversos enfoques sobre ella; tal es así, el enfoque de interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Tubino,

2016, pág. 253) que son dos propuestas que conllevan a dos formas de hacer políticas con consecuencias distintas.

En secuencia a lo anterior Tubino argumenta que la interculturalidad crítica es la más idónea, pues ella no solo tolera el otro que es diferente, sino también propone acciones concretas de interacción entre los distintos grupos sociales. No solo es ver y tolerar al otro, sino interactuar con ese otro”. (pág. 3)

En complemento es importante que “a partir de la mundialización de la economía en el siglo XVI, la explotación económica (recursos naturales y hombres), y la extensión del dominio ideológico, sobre el pensar y producir saberes por parte de los habitantes de estas regiones (Medina y Huamán, 2022, pág. 4), van surgiendo luchas de reivindicación de procesos interculturales capaces de afrontar lo global.

Es decir, la colonización no solo fue territorial, sino también homogeneizadora de pensamiento, razón por la cual las comunidades han tenido que implementar diferentes acciones de defensa para la pervivencia de su cultura; en consecuencia, han tenido que crear estructuras metodológicas y pedagógicas desde los saberes comunitarios, vivencia de la cultura y territorio.

Cabe resaltar que para estar en consonancia con la comunidad y con el establecimiento del diálogo comunitario, el proyecto de investigación se centró y/o elaboró a través de un estudio de caso etnográfico, que buscó reconocer la importancia del territorio ancestral desde la cosmogonía muisca de Bosa. Dicho método permitió definir el enfoque de investigación que explica y reflexiona sobre las realidades que se observan en el trabajo de campo en la interacción directa con la comunidad indígena muisca de Bosa. Según Pujadas (2010) “La etnografía, más

allá de ser una práctica científica, más allá de fundamentarse en un conjunto de reglas de método y de técnicas de campo constituye una experiencia subjetiva, un modo de situarse sobre el terreno, una manera de relacionarse con la gente e incluso, una manera de vivir” y que por tanto permite un Verdadero acercamiento a la realidad.

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación fue necesario revisar la situación actual del país con referencia a la ocupación del territorio ancestral, como derecho fundamental de las comunidades indígenas, puesto que el territorio hace parte de su cosmogonía.

En secuencia a lo anterior se revisó el marco jurídico que se puede sintetizar en la Ley 4633 de 2011. Art. 17, definiendo que las comunidades ancestrales y pueblos originarios son “sujetos de especial protección, y que en ningún caso podrán ser intervenidos o despojados de sus territorios.”; es decir, esta ley promueve el derecho al territorio por parte de los pueblos originarios.

Por otra parte, se puede resaltar que, desde la Constitución de 1991, se ha avanzado en la ratificación del derecho a los territorios por parte de las comunidades ancestrales; sin embargo, constantemente vemos cómo de manera gradual y esquematizada esos territorios se van perdiendo con el paso del tiempo para muchas comunidades indígenas de nuestro país.

Aunque se han resaltado esfuerzos para la defensa de los territorios a nivel jurídico, se quedan de lado otras amenazas que han sido reconocidas históricamente y que afectan a las comunidades ancestrales y que se representan en los diferentes conflictos de orden social, el abandono gubernamental y la urbanización y/o expansionista que poco a

poco van dejando sin territorio en este caso a la comunidad indígena muisca de Bosa, lo cual a su vez, se constituye en una amenaza constante para la pérdida de identidad y cultura de la etnia.

Y es que según Olsen (2008). “se hace indispensable que los derechos constitucionales para estas comunidades se hagan valer por parte del Estado” en especial, por ser un estado pluriétnico con responsabilidad en implementar políticas, leyes y procesos para que todo este pueblo vuelque su mirada en la riqueza étnica que lo constituye y de esta manera tratar de rescatar un recurso no renovable como lo son nuestras comunidades indígenas.

Para la comunidad indígena muisca el territorio es parte de su cosmogonía; es decir, el territorio es parte de ellos y a su vez ellos son parte del territorio. Es más, según Moreta (2019) “el principio de soberanía permanente sobre los recursos naturales es un medio para garantizar el acceso de los Estados a los recursos para impulsar su modelo de desarrollo. Por otro lado, el derecho a la auto-determinación permite a los pueblos indígenas acceder a los recursos necesarios para su desarrollo económico, social y cultural”.

En consonancia con lo anterior, Agredo (2006) plantea: “si se establece en el territorio nacional una normativa que comprometa desde lo administrativo vinculando lo espacial y con el tema de la inclusión de las etnias y campesinos se dará una posibilidad alterna en la distribución del territorio”. Si lo descrito anteriormente por Agredo fuese una realidad, para la comunidad indígena de Bosa, se podría asegurar su sostenibilidad cultural, puesto que en la ciudad capital de Bogotá es un reto mantener los fundamentos culturales y el resguardo indígena; sin embargo, el esfuerzo de los mayores ha permitido la preservación.

Es de resaltar que “el derecho mayor” integra

al espacio natural como parte de los pueblos ancestrales. Así lo afirma Agredo (2006):

“Para los pueblos indígenas el significado de territorio se basa en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, sino que implica y requiere la posibilidad de la toma de decisiones sobre lo que les pertenece por naturaleza propia”.

En ese sentido, es una parte fundamental para la etnia. En complemento, este investigador establece que

“Dimensionar el territorio se efectúa no solo con elementos o mojones físicos de referencia sino desde el punto de vista de la imaginación de sus sentidos, hasta donde la vista alcanza el paisaje en el horizonte, donde su capacidad física le permite la explotación del medio y su sustento” (pág. X).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la ciudad de Bogotá ha tenido en las últimas décadas una expansión tan grande, se ha generado una segregación espacial y cultural que ha afectado los derechos de los indígenas, y que induce al surgimiento de los movimientos culturales en defensa de una identidad que es definida en referencia al pasado y mediante esa defensa se tratan de enfrentar los problemas actuales, (Melucci, 2007)

Para el caso del pueblo muisca de Bosa en la ciudad de Bogotá, dichos movimientos y luchas parten de dotar de significado al territorio con sustento en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, para ellos es un todo; en su cosmogonía no tienen la referencia mercantilista del terreno, es su conexión con sus ancestros y la relación que tienen con la naturaleza a la que pertenecen y están inmersos siempre en cada uno de ellos y se ha mantenido de generación en generación. Aquí nos permite comprender sus dinámicas socioculturales y

la lucha actual en un contexto urbano.

Bajo esta lógica de deliberación y actuación colectiva, van creando mecanismos de participación de acción colectiva frente a las instituciones públicas de la Alcaldía de Bogotá y el trabajo de una reconstrucción sociocultural y territorial desde su identidad. Como lo dice el autor Agredo (2006):

“Es el reconocimiento de la Nación Colombiana a su propia autonomía, reflejada en el respeto a las decisiones propias o inherentes a cada etnia, inclusive desde la parte legislativa y desde la formación educativa como parte de nuestro patrimonio multicultural” (p, X)

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde la formación disciplinar de un estudiante, con acompañamiento de un docente del programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

El proyecto de investigación surgió por la necesidad de mostrar los sucesos de invasión y degradación que ocurren de manera constante en la comunidad indígena muisca de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá y que afectan la cosmogonía de la etnia.

En relación con la línea de investigación que rige el proyecto es Etnoeducación, cultura y comunicación; la metodología de investigación que se usó para el desarrollo de la investigación, es el método etnográfico, puesto que, como refiere Sampieri (2014), la etnografía permite “la descripción y explicación de los elementos y categorías que integran al sistema social”, lo anterior es consecuente con el propósito de la investigación, puesto que esta surgió de la necesidad de la comunidad con el fin de hacer visibles sus situaciones de vida comunitaria en relación con el territorio y cosmogonías.

Por lo anterior, se inició el estudio haciendo uso de la observación no participante y participante apoyada en el instrumento de recolección de información del formato de observación, el cual hace a su vez de diario de campo.

La aplicación de la observación no participante permitió realizar un acercamiento al problema de indagación desde la mirada del observador analítico, mientras que, en la observación participante se realizó el acercamiento a la comunidad, la cual permitió identificar a los actores clave y/o informantes de la comunidad que fueron aportando en la construcción de su realidad.

En este caso las autoridades indígenas del cabildo se convirtieron en los actores clave del proceso, por la receptividad constante, con la manifestación de agrado al recibir el apoyo del diálogo académico desde el etnoeducador en formación, y que posibilitó el éxito del recorrido.

Cabe destacar que la participación de la comunidad en los encuentros de los grupos focales fue satisfactoria y fundamental, puesto que a partir de estos encuentros se pudo definir las categorías de análisis, las cuales fueron:

CATEGORÍA PRINCIPAL: COSMOGONÍA

Subcategorías: Territorio e identidad cultural

El análisis de las categorías se realizó siguiendo las orientaciones de Restrepo (2018), el cual refiere la utilidad de “triangular los resultados de la observación personal con preguntas en conversaciones informales a otras personas y, cuando es posible, con documentación y lo referido en la bibliografía existente”. Lo anterior para tener una

visión más precisa del tema que se está investigando y resultados reales evitando los sesgos del propio investigador.

RESULTADOS PRELIMINARES O PARCIALES

La observación participante y no participante permitió generar un encuentro cotidiano y valioso para la comunidad, puesto que la investigación no solo cumplió con dar respuesta a una necesidad del investigador, sino que generó en la población objeto, el interés por redescubrirse a sí mismos.

Como lo había dicho Borges en su cuento El etnógrafo, “ya nunca más pude volver a ser el mismo”; es decir, el ejercicio investigativo permitió a los investigadores adentrarse en la cultura indígena, comprender las cosmogonías y sentires de los indígenas de Bosa, incluso llegar al punto de sentir el mismo dolor y desesperación que experimenta la comunidad al sentirse sin territorio. Como dice uno de los participantes de la investigación “indio sin territorio no es indio”.

Y es que en este sentido se puede apreciar cómo la etnoeducación desde la etnografía puede generar procesos comunitarios de empoderamiento y defensa de la cultura propia, que lucha por no desaparecer ni perecer en el olvido.

En las diferentes entrevistas se resalta el sentir de preocupación de la comunidad, como lo expresa uno de sus líderes:

“Hoy día sostener una identidad cultural indígena es complicado si vemos que este hecho está en manos de las generaciones venideras; la preocupación de la comunidad radica en que los jóvenes no tienen un arraigo en su cultura, puesto que no cuentan con educación propia y territorio, ven muy difícil la preservación de su etnia”.

Lo anterior dado los procesos de aculturación que ha sufrido esta comunidad, que se representan en la enorme preocupación de los líderes por no perder la cultura; estos han decidido entablar acciones para la defensa de su territorio. Sin embargo, como refiere la segunda líder del cabildo, se han tratado de hacer acuerdos con los entes gubernamentales y vecinos del sector. No obstante, “siguen las invasiones y han tenido que reemplazar algunos sitios sagrados y otros no pueden perderlos”.

En las entrevistas y el diario de campo se registró el sentir de los habitantes de este espacio en cuanto a la problemática de la pérdida de su territorio; ellos refieren que se sienten como “indígenas incompletos”, puesto que no tienen su territorio completo o invadido.

Cabe resaltar que la invasión del territorio ha impedido que se sigan realizando las prácticas culturales de sanación y representación en los diferentes cuerpos de agua, destacando entre ellos el Río Tunjuelito; lo anterior dado la contaminación externa, que afecta al pueblo ancestral en su cosmogonía, puesto que los cuerpos de agua son esenciales, esto porque el nacimiento del pueblo ancestral se asocia al agua; cuando uno de los integrantes de la comunidad relata que “los cuerpos de agua aún contaminados siguen siendo un sitio sagrado para nosotros, los muisca somos cuerpos de agua”; “debido a que el territorio es lo sagrado, lo que nos une como comunidad ancestral”.

Y es que, para la comunidad, la defensa y protección del territorio, se ha propuesto desde la generación de acciones para recuperar las prácticas ancestrales, entre ellas se destaca el desarrollo de la agroecología, la cual refiere uno de los integrantes de la comunidad se define como “retomar los saberes tradicionales y económicos, que van en

concordancia con la naturaleza, para obtener alimentos y generar ingresos sin dañarla, aún en la urbanidad”. Es decir, es una agricultura pensada desde la sustentabilidad y sostenibilidad del territorio.

En síntesis, los resultados preliminares de la investigación permiten identificar que la cultura, las prácticas, las tradiciones y saberes ancestrales de la comunidad indígena muisca de Bosa que se representan en su cosmogonía, están en un riesgo de desaparecer a causa de la pérdida del territorio ancestral, puesto que como refieren los integrantes de la comunidad “el territorio es parte del indígena y el indígena parte del territorio; no podemos ser indígenas completos sin nuestro piso esencia y cosmogonía”.

Por consecuencia se puede decir que el estudio de caso etnográfico permitió generar espacios para entretener las diferentes percepciones de las familias en relación a las situaciones que se presentan en su territorio, lo cual genera diferentes afectaciones; lo anterior fue posible gracias al establecimiento del diálogo de saberes, identificación, análisis y reflexión desde la etnografía a fin de generar herramientas de construcción cultural que impactaron de forma positiva a la comunidad, puesto que el proceso permitió el reconocimiento de sus problemáticas, pero también a su vez el reconocimiento de capacidades comunitarias e instrumentos de política pública y las acciones que se pueden implementar desde la gestión comunitaria, que pueden mejorar la situación actual de la comunidad.

La integración de la comunidad permitió desarrollar un estudio de caso etnográfico donde se puede evidenciar que la comunidad es capaz de desarrollar una capacidad crítica de interpretar su realidad, de involucrarse con ella y de buscar la manera de mejorarla. Como lo define Sánchez (2018) “la visión y la

noción distintas de tiempo y espacio, propias de cada cultura, lleva a concepciones del mundo y a prácticas cotidianas distintas”.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que la sociedad actual requiere métodos de investigación que aborden de manera integral a las comunidades, desde una perspectiva de análisis de los problemas y/o acontecimientos del pasado que han desencadenado formas de actuar y vivenciar la cultura; es aquí donde juega un papel fundamental el licenciado en etnoeducación puesto que desde su formación disciplinar puede contribuir a la sociedad, desde la interacción social que va más allá de solo recolectar información para una investigación.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

La comunidad indígena muisca de Bosa, cada vez se ve más afectada por el despojo de su territorio, pese a que a los resguardos indígenas por facultad natural, ancestral y

jurisprudencia les pertenece el territorio; sin embargo, la sociedad occidental consumista, egoísta, depredadora de los recursos naturales incide en la vulneración, extinción del territorio y comunidad indígena.

El estudio de caso etnográfico permitió a la comunidad muisca de Bosa identificar las diferentes problemáticas que tiene la comunidad, las cuales tienen su origen en la pérdida del territorio; lo anterior se manifiesta en la amenaza constante para la pérdida de su cosmogonía que es la esencia de la comunidad.

La investigación tuvo una buena aceptación por parte de la comunidad, resaltando la importancia y rol del etnoeducador en los procesos de desarrollo comunitario, al igual que el proceso sirvió como parte de la reestructuración del tejido social de la comunidad y el interés de seguir trabajando de manera conjunta y articulada con el programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).



REFERENCIAS

- Agredo Cardona, G. (2006). El Territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul*, (23), 28-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727225006>.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/lc/unad/titulos/51834>
- Sánchez E. B. S. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf>
- Chihu Amparán, A., y López Gallegos, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3(1), 125-159. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v3n1/v3n1a6.pdf>
- Congreso de la República (2011) Decreto 4633. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Diciembre/09/dec463309122011.pdf>
- Moreta, M. A. L. (2019). El principio de soberanía permanente de los pueblos indígenas sobre los recursos en sus territorios. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 30(2). 45-60. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/download/13421/18851/>
- Medina, W. A., y Huamán, J. A. (2022). Utopía y realidad de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial. *Horizonte de la ciencia*, 9(17), 43-53. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/87>
- Olsen, V. (2008). Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia. *Human Rights Everywhere (HREV)*. https://site.inali.gob.mx/pdf/Colombcartilla_derechos_pueblos.pdf



La etnoeducación y su rol en la recuperación de la memoria histórica del pueblo wayuu

Ethnoeducation and its role in the recovery of the historical memory of the wayuu people

María Cristina Fuentes Pushaina

Estudiante de Licenciatura en Etnoeducación, Uniguajira, Fonseca,
Colombia, ORCID: 0009-0002-5864-4194

Mario Alejandro Duarte Orozco

Docente, Uniguajira, Fonseca, Colombia, ORCID: 0000-0001-8711-6847

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre el papel de la etnoeducación en el rescate de la memoria histórica del pueblo wayuu. Para ello se abordan dos premisas interdependientes: la relación entre memoria e historia como mecanismos de articulación entre el pasado, presente y futuro; y la escuela como una institución que en contextos interculturales puede apoyar a la recuperación de la memoria histórica del pueblo wayuu. Dicho análisis se basa en los aportes teóricos de Amodio (2006), Arbeláez y Vélez (2008), Halbwachs (2002), entre otros autores. Se concluye que la escuela etnoeducativa wayuu debe aprovechar el carácter oral del grupo étnico y las pautas culturales para de esta manera construir estrategias desde la etnoeducación, que incentive a los estudiantes a darle importancia a los hechos acaecidos en las comunidades, que han quedado en el olvido por diferentes circunstancias.

PALABRAS CLAVE:

cultura, educación, identidad cultural, lengua.

ABSTRACT

This article is a reflection on the role of ethnoeducation in the rescue of the historical memory of the Wayuu people. For this, two interdependent premises are addressed: the relationship between memory and history as articulation mechanisms between the past, present and future; and the school as an institution that in intercultural contexts can support the recovery of the historical memory of the Wayuu people. Said analysis is based on the theoretical contributions of Amodio (2006), Arbeláez and Vélez (2008), Halbwachs (2002), among other authors. It is concluded that the Wayuu ethno-educational school should take advantage of the oral nature of the ethnic group and the cultural guidelines in order to build strategies from ethno-education, which encourage students to give importance to the events that occurred in the communities, which have remained in the past. forgetfulness due to different circumstances.

KEYWORDS:

Culture, Education, Cultural Identity, Language.

INTRODUCCIÓN

Para cualquier ser humano la existencia en un momento y espacio determinado exige saber quién es; lo cual implica tener información sobre sus orígenes, de dónde viene, con quién ha estado, qué ha hecho, qué puede hacer y sentir, entre otros. Son datos que le permiten (re)construirse como persona, como ser social. Al igual que en el caso de un individuo, los grupos humanos sean estas simples con-

gregaciones de cualquier tipo, sociedades y/o culturas requieren de información sobre sus orígenes y procesos, que en el caso de los colectivos tiene además la importancia de generar vínculos de cohesión social que les permite la existencia y el funcionamiento en colectivo.

Memoria e historia son entonces dos términos sumamente importantes en tanto hacen referencia a los procesos que permiten registrar, organizar, seleccionar, ponderar, almacenar y evocar esa información. Desde diferentes ciencias, perspectivas y en relación con la existencia humana se han configurado infinidad de propuestas y de postulados prácticos, emocionales, teóricos y metodológicos, que abren un caudal de aristas para el estudio y comprensión de estos dos términos, uno de ellos es el educativo.

Del mismo modo, el presente texto pretende exponer el papel de la etnoeducación en el rescate de la memoria histórica del pueblo wayuu; en función de ello se han establecido dos premisas interdependientes, a saber: la relación entre memoria e historia como mecanismos de articulación entre el pasado, presente y futuro; y la escuela como una institución que en contextos interculturales puede articular las experiencias individuales y sociales para la recuperación de la memoria histórica del pueblo wayuu, que constituye un pueblo indígena de Colombia inicialmente ágrafo pero que en los últimos años ha realizado avances significativos para el desarrollo de un sistema fundamentado en la escritura de su lengua, aportando de esta manera al contexto actual del departamento de La Guajira. La escuela etnoeducativa se debe construir en una instancia que permita habilitar la memoria histórica de los wayuu a través de la oralidad y las diferentes formas de expresión cultural.

Memoria e historia: articulación entre el pasado, presente y futuro

Tal como se ha señalado, las nociones de memoria e historia han sido abordadas desde diferentes ciencias. Desde la biología y la psicología se han desarrollado una serie de consideraciones para explicar la capacidad de evocación de información del ser humano desde la perspectiva neuroquímica; sin embargo, en este caso nos interesa abordar las perspectivas que las explican no desde las individualidades bio-fisiológicas sino desde sus consideraciones en relación con la condición sociocultural de los seres humanos y de su vida en sociedad.

Desde la perspectiva socio-cultural, se plantea que los enfoques netamente biológicos no son suficientes para dar cuenta de los procesos de la memoria, entre estos se encuentran los planteamientos realizados por Vigotsky (1995), en sus teorías del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, desde donde dice que la actividad del cerebro es una estructura que incluye la internalización de significados culturales, lo que implica que estos se "...desarrollan a través de la interacción social y no constituyen de ninguna manera componentes innatos de la persona que se despliegan de forma natural durante su desarrollo" (Benbesnate *et al.*, 2007, citados en Lara, *et al.* 2017, p. 24)

La memoria, no como una facultad propiamente individual en la cual la conciencia se percibe como limitada a sus propios recursos, circunscrita frente a otros, como capacidad de evocar a voluntad o por azar lo que ha ocurrido anteriormente; sino vista como un proceso de construcción colectiva en la cual intervienen los códigos y símbolos de la cultura, dan pie para abordarla desde una perspectiva colectiva, en este sentido la memoria histórica ha sido definida como: "el proceso social de reconstrucción del pasado

vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad” (Halbwachs, 2002, p. 2), así mismo, se ha dicho que son “símbolos públicamente disponibles y mantenidos por la sociedad a través del tiempo” (Muller y Bermejón, 2013, p. 249).

Es desde esta perspectiva que la memoria y la historia encuentran puntos de coincidencia en tanto procesos colectivos que buscan y construyen visiones sobre el pasado y el presente, en función de los cuales también se proyecta el futuro. Sin embargo, así como tienen puntos de encuentro las nociones de memoria e historia presentan divergencias. Halbwachs (2002) considerado como el autor que propone la noción de memoria colectiva, desarrolla una serie de diferencias entre una y otra. Según este autor:

“Mientras que la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad, la memoria colectiva insiste en asegurar la permanencia del tiempo y la homogeneidad de la vida, como en un intento por mostrar que el pasado permanece, que nada ha cambiado dentro del grupo y, por ende, junto con el pasado, la identidad de ese grupo también permanece, así como sus proyectos. Mientras que la historia es informativa, la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuanto haga menester” (Halbwachs, 2002, p. 2).

De manera que desde la perspectiva de este autor las diferencias básicas entre una y otra se concentran en la intencionalidad que tienen en función de la reconstrucción del pasado, mientras que la intención de la memoria es mantener la continuidad, la historia se inclina por la discontinuidad en el tiempo;

sin embargo, es posible afirmar que ambas son generadoras de cohesión social en tanto abordan la existencia en colectivo. De manera que tanto la memoria colectiva como la historia constituyen elementos indispensables para que los miembros de un grupo puedan contar con los “recuerdos” compartidos necesarios que les permiten identificarse con el colectivo y construir su sentido de pertenencia.

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH– (2018, p.8) “En general, la memoria histórica se ha visto como un campo donde distintos gestores de narrativas hilan secuencias y sentidos sobre un pasado imaginado desde un presente vivido que marca el futuro proyectado”. Así pues en los contextos actuales en los cuales están presentes relaciones interculturales e interétnicas entre culturas ágrafas y culturas con escritura la tendencia ha sido a reconocer la historia, expresión escrita del pasado, como la forma verdadera de registrarlos y descalificar la memoria como expresión de los recorridos temporales de los grupos humanos, afirmando que son solo recuerdos personales, familiares y emotivos, cuyo valor se restringe a pequeños grupos o familias; colocando de esta manera en una posición de desventaja en cuanto al aporte de referentes identitarios a los grupos humanos que no han dejado por escrito sus procesos socioculturales. Mientras, “la memoria histórica, por otro lado, reconoce esos saberes y conocimientos albergados en las memorias colectivas, y los entretiene con otras fuentes y debates para ponerlos en un diálogo cada vez más multivocal” (CNMH, 2018, p. 29)

En tal sentido, aquí se postula la necesidad de reconocer el valor de ambas formas de registro como mecanismo para lograr desde la cohesión social, desde el sentido de pertenencia, la articulación entre el pasado, pre-

sente y futuro de los grupos humanos, pues tal como afirma Le Goff (1991, p.144):

“...así como la memoria escrita viene a agregarse a la memoria oral, transformándola, así análogamente la historia viene a ampliar la memoria colectiva, modificándola, pero sin destruirla, de manera que son complementarias en todas las sociedades, y principalmente en aquellas en las cuales cohabitan miembros de pueblos culturalmente diferentes como es el caso de la sociedad colombiana”.

Oralidad y escritura: formas de hacer y registrar la continuidad histórica

Se puntualiza que una de las diferencias entre memoria colectiva e historia viene dada por la forma en la cual se registran, lo cual incide en las cualidades y formas de reconstrucción del pasado y de la relación de este con el presente y el futuro; sin embargo, antes de abordar estas diferencias se considera necesario esbozar algunos aspectos referidos a los procesos de transmisión del saber de manera oral y escrita.

En este sentido, son importantes los planteamientos realizados por Amodio (2006) quien al explicar los procesos de producción y transmisión del saber establece las diferencias entre las formas orales y las escritas, plantea que en el primer caso implican la participación de todo el grupo cultural, en tanto aun cuando alguien de manera individual haya propuesto una idea, sea esta una herramienta material o un relato/discurso, durante la transmisión del saber cada uno de los individuos que la usan o la repiten realizan sus propios aportes transformándolas hasta encontrar una manera óptima de reproducirlas, por ello, al la idea es una construcción colectiva en la cual no es posible identificar un autor o autores únicos y

específicos sino que el grupo cultural es al mismo tiempo el productor y receptor de las ideas; mientras que en el segundo caso una vez que la idea se ha plasmado en un texto escrito, plasmado en una base material este se mantiene intacto.

En el caso de la memoria colectiva, se presenta una situación similar, como un saber oral y la historia como un saber escrito. En el primer caso las ideas son recreadas, transformadas y actualizadas en los procesos de transmisión, cada individuo las reproduce desde su propia perspectiva, haciendo énfasis en lo que considera más significativo hasta que los elementos relevantes se estabilizan pasando a constituirse en una producción colectiva con la cual cada miembro del grupo se siente identificado, mientras que en el caso de la historia plasmada en los textos escritos los hechos, fechas y datos se inscriben de manera fija, en cuyo caso es necesario resaltar que “en las sociedades estratificadas, los grupos con mayor fuerza y medios cuentan con más oportunidades para socializar su versión sobre el pasado, llegando a conformar lo que se conoce como *Historia Oficial*” (Amodio, 2006, p. 31).

De manera que, dadas estas características se hace evidente que los grupos subalternos o minoritarios encuentran dificultades para verse reflejados en las historias oficiales, generando de esta manera procesos de exclusión que limitan la posibilidad de los miembros de estos grupos a encontrar en esas formas de representar el pasado el asidero para establecer lo que son y hacia dónde van; vale decir, las posibilidades de encontrar en la historia oficial referentes para la definición de su identidad y establecer el sentido de pertenencia.

Desde este contexto de la historia como aspecto relevante en los procesos de conformación de las identidades, es necesario

abordar el papel que las escuelas y en general la educación formal han desempeñado, principalmente a través de la enseñanza y aprendizaje de la historia, tal como lo señala Arias (2015, p.140) "...la escuela y la enseñanza de contenidos escolares tuvieron un fuerte compromiso con la transmisión de sentimientos nacionalistas y, como tales, fueron promotores de identidad nacional durante el siglo XIX y buena parte del XX".

No obstante, el compromiso asumido desde las ciencias sociales, en las cuales solo se "enseña la historia oficial" implicó la exclusión e invisibilización de las minorías existentes, así como el desconocimiento de las realidades regionales y locales, sobre todo en las primeras fases del modelo educativo. Por esta razón, en los procesos de globalización y las luchas sociales de las minorías a las cuales se les había negado la participación sociocultural en la educación formal, llamaron la atención sobre la necesidad de revisar el papel que esta ha venido asumiendo a lo largo del tiempo.

De allí que, como política global, las repúblicas especialmente americanas, desde mediados del siglo XX, comenzaron a reconocer en el articulado de sus cartas magnas los derechos de sus conciudadanos a la educación pertinente y anclada en sus propios procesos socioculturales, por lo cual la educación formal pasó a constituirse en el espacio legitimado por las sociedades como el escenario de formación, procurando en ella el respeto a la diversidad cultural, para lo cual se requiere de la inclusión de los diversos referentes sociales que están involucrados en dicho proceso. Ejemplo de ello es la Constitución Política de Colombia (1991), que reconoce la identidad étnica y cultural de los indígenas del país, al señalar en el capítulo 1, artículo 7 que "...el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana".

De esta forma, en la Constitución de 1991 se les reconoció, a juicio de Arbeláez y Vélez (2008, p. 11), a los indígenas la autonomía para administrar sus territorios, prevalencia de su idioma dentro de sus territorios y en general atender a su diversidad cultural. Por tanto, se consagra el derecho a una educación autonómica y desde las raíces culturales de la diversidad, razón por la cual, la Ley General de Educación de 1994 (Denominada Ley 115) colombiana, establece los principios autonómicos para la educación de la diversidad cultural y en este caso para los pueblos indígenas. En este sentido, la constitución y las leyes en Colombia, aunado a las luchas históricas, han permitido desarrollar diferentes propuestas para fortalecer la oralidad y establecer una grafía para el pueblo wayuu. Precisamente, como plantea Calderón (2018) para el estudiante wayuu la oralidad representa, una forma de adquirir habilidades desde su centro cultural. Además, que después se puede encauzar lo relativo a la escritura y lectura desde la grafía que se está institucionalizando para el *wayuunaiki*. Es de resaltar los esfuerzos que se hacen para que más docentes incorporen a sus clases una escritura desde el wayuunaki, entre ellos de la docente, investigadora y líder Remedios Fajardo Gómez (2006) ha planteado la incorporación del pueblo wayuu a un sistema de escritura propia partiendo de la oralidad. Diversas organizaciones han encaminado proyectos para fortalecer una escritura para la etnia wayuu. Lingüistas tanto en Colombia como en Venezuela han constituido todo un andamiaje para una grafía dese la fonética wayuu.

MEMORIA HISTÓRICA Y CONFLICTIVIDAD

En el caso colombiano, signado por un conflicto armado, rescatar la historia de los pueblos sometidos a la violencia es particu-

laramente necesario. Los pueblos indígenas presentes en el país han sido parte de un conflicto en el cual no tienen nada que ver. Como ejemplo se tiene a la etnia wayuu, las acciones de los grupos armados han propiciado desplazamientos, pérdida de territorios, genocidios y etnocidios constantes. Uno de los actos violentos más crueles vividos por los wayuu ha sido la incursión paramilitar en Bahía Portete.

El año 2004, bajo el gobierno del expresidente Álvaro Uribe y su política de “seguridad democrática” ocurrió una de las masacres más recordadas por todos los colombianos y que dejaron una huella imborrable dentro del pueblo wayuu. Los hechos ocurrieron en La Alta Guajira, sector conocido como Bahía Portete. Allí fueron torturadas y violadas niñas y mujeres de la etnia wayuu por un grupo de paramilitares comandado por el entonces jefe paramilitar Rodrigo Tovar Pupo, alias ‘Jorge 40’ (Prado Mejía, 2019, p.8)

Las comunidades wayuu han sido objeto de todo tipo de violencia, persecución, atropellos, ya sea por grupos armados, cuerpos de seguridad del Estado, narcotraficantes, delincuencia común o las transnacionales extractivistas. La violación de los derechos humanos ha sido parte de la guerra en Colombia; por ello el rescate de la memoria histórica se hace relevante en la actual situación del país. Para los wayuu, acontecimientos como los antes descritos deben llamar al análisis y al no olvidar sucesos de horror, como forma de tener presente lo que nunca hay que dejar que ocurra. Las luchas de las comunidades indígenas en Colombia han dado frutos con reivindicaciones sociales y culturales, pero también han conducido a conflictos con el Estado y los bandos enfrentados. Son públicos y notorios los recientes líderes indígenas asesinados por defender los derechos de sus etnias. Los indígenas quedaron en medio de este conflicto y son vistos como ene-

migos, por sus posiciones reivindicativas. Los wayuu han enfrentado diferentes vicisitudes para lograr reconocimiento en el país. De hecho, son uno de los grupos más combativos y con una fortaleza cultural que le ha significado muchas situaciones riesgosas al no aceptar la pérdida de sus territorios y los procesos de imposición cultural.

En estas circunstancias la escuela etnoeducativa es de vital importancia para el rescate de la memoria histórica del pueblo wayuu; más aún, en este proceso de violencia en el que quedaron envueltos desde la colonización europea. Con el conflicto armado y la explotación minera recrudescen en la actualidad una dinámica de agresiones que intenta por la fuerza disminuir su capacidad cultural y cohesión. La escuela debe representar “el terreno donde comunidades o sociedades regionales resguardan sus versiones de la historia frente a los intentos de imponer una historia total, ya sea por parte de un estado totalitario o de actores armados con pretensiones de control absoluto” (CNMH, 2018, p. 29). Esto exige una ruta pedagógica que debe trazar la escuela etnoeducativa para la revitalización de la memoria histórica a través de los actores wayuu que reflejan la vida del grupo. Los docentes y estudiantes wayuu deben familiarizar con los contextos históricos que ha vivido la comunidad con el fin de producir reflexiones, estrategias y materiales escritos que lleven a analizar, cuestionar y superar las experiencias traumáticas y contactos violentos. Además de hacer uso de todo el andamiaje legal que reconoce su autonomía social y cultural.

ETNOEDUCACIÓN EN EL RESCATE DE LA MEMORIA HISTÓRICA WAYUU

Es así como la etnoeducación emerge como un modelo educativo que persigue la elimi-

nación de las formas de exclusión, y que apunta a la construcción de la interculturalidad como espacio definido en una postura de acción comprometida desde lo sociocultural, que se inscribe en los planes de ordenamiento territorial de los grupos étnicos indígena o en los planes de vida del complejo social. (Arbeláez y Velez, 2008, p. 15). Desde esta perspectiva de la etnoeducación, se subraya el papel de las instituciones etnoeducativa en el rescate de la memoria colectiva de los pueblos, pues tal como señala Báez, la negación de esta implica de una u otra manera procesos de dominación.

“...la élite de cada imperio histórico (...) ha reconocido que la supremacía no puede sostenerse por la fuerza de las armas o de un modelo económico, político y religioso: se requiere la imposición de formatos culturales y la práctica de lo que los romanos denominaban *damnatio memoriae* o *memoria damnata* sobre los pueblos vencidos. Dado que la memoria colectiva –el acervo de registros materiales e inmateriales de una comunidad– es el vínculo más importante de la identidad nacional, debemos notar que es lo primero en ser amenazado o atacado durante un proceso de etnocidio. Según propongo la ideología hegemónica está destinada a provocar vergüenza por la singularidad pasada. [y presente, agregaríamos]” (Báez, 2008, p. 51)

Es en este compromiso de superar las formas de dominación y exclusión de los grupos minoritarios, que se plantea a las escuelas etnoeducativas el rescate de la memoria histórica como proceso de conjugación entre memoria colectiva, en este caso del pueblo wayuu; y la historia nacional de la república colombiana, que permite la realización de la etnoeducación y de la interculturalidad.

Desde esta perspectiva, el primer elemento a considerar es suprimir la concepción etnocéntrica de que solo la historia escrita, plasmada en los libros de texto escolar, responde a criterios de veracidad y de validez para ingresar como contenidos dentro de los procesos formación sistemática, seguido de un proceso de formación –acción en los docentes etnoeducativos para desarrollar investigaciones que permitan la sistematización participativa de la memoria histórica, anclada no solo en los discursos de los miembros de las comunidades sino que se ha inscrito en el espacio y en el tiempo de estos pueblos.

En la revisión de los diferentes autores que han abordado esta temática, varios de los cuales ya han sido citados en este artículo, se plantea que las nociones de espacio y tiempo constituyen componentes que permiten la vinculación entre memoria e historia. Por ejemplo, Halbwachs (2002) lo plantea en términos de marcos colectivos, como puntos de referencia, que rigen tanto su funcionamiento y construcción como la posibilidad de estudiarlos, señalando que en el caso de los marcos temporales estos se encuentran “armados con todas las fechas de festividades, nacimientos, defunciones, aniversarios, cambios de estación, etcétera, que funcionan como puntos de referencia, como hitos a los cuales hay que recurrir para encontrar los recuerdos” (p. 3), mientras que los marcos espaciales consisten en sitios, edificaciones y objetos, que al convivir en contacto con ellos, se han convertido en depositarios la memoria de los grupos, a partir de los cuales se nos enfrenta a sentimientos de la cotidianidad en la cual se ha vivido.

Estos planteamientos dan la posibilidad a los etnoeducadores, de superar las limitaciones que en la enseñanza y aprendizaje de la historias escolar, puede imponer el hecho

de que la memoria histórica del pueblo wayuu no haya sido escrita como textos de historia; sin embargo, pueden rescatarla legitimando las formas en las cuales se expresa la memoria este pueblo, en las palabras a través de los mitos, los nombres, la genealogía o el parentesco, tal como se plantea en el Proyecto Etnoeducativo de la nación wayuu. Anaa-aKuaipa (2009, p.28): “La historia milenaria de la nación wayuu se narra a través de cantos (jayeечи), leyendas, cuentos, fábulas y anécdotas, que permiten la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural garantizando la permanencia del wayuu”.

Así mismo, el rol de la escuela etnoeducativa debe ser considerar los marcos colectivos de la memoria histórica, para sistematizar la información que se encuentra en las acciones como son los saberes de los diferentes oficios, y sobre todo en el territorio, pues, tal como lo plantean Bethencourt y Amodio (2006, p.28) “el lenguaje del territorio y, en general, el lenguaje del mundo material, no es exclusivamente lingüístico; es decir, sus significados profundos no son objetivados solo a través de palabras”, por ello debemos ir más allá de los relatos orales para encontrar y rescatar la memoria histórica del pueblo wayuu. En un sentido amplio los etnoeducadores requieren aprender a investigar y a sistematizar las experiencias de la vida cotidiana como tema que permite esta recuperación y valoración, pues:

“...la vida cotidiana puede considerarse como ‘ámbito de la existencia’ de los grupos; es decir, el campo donde las reglas sociales tienen su despliegue y realizan su función a través de prácticas que el individuo utiliza para apropiarse de las condiciones de su existencia. Es en esta dinámica entre individuo y condiciones sociales que se produce el horizonte histórico de cada

sociedad y el sentido heurístico de cada vida, ya que es en el mundo de las prácticas cotidianas que se elabora la historia de los grupos sociales, subalternos y dominantes, de los hombres y de las mujeres. (De Rugeiri y Amodio, 2012, p. 9)”

Encontrando de esta manera en la investigación – sistematización de la vida cotidiana la vía para articular la historia nacional vivida y escrita en los textos con la memoria histórica del pueblo wayuu escrita y vivida en su cotidianidad. Por consiguiente, el papel de la etnoeducación es propiciar una escuela crítica que se fundamente, en el caso wayuu, en su concepción de la palabra como forma de transmitir conocimientos, pero que transite a una forma de escritura. También debe asumirse desde la interculturalidad y participar desde los ámbitos del quehacer nacional. La etnoeducación no debe ser para aislar a los pueblos indígenas; por el contrario, debe contribuir con visibilizar sus aspectos culturales y que sean reconocidos y valorados como parte integrante del país.

CONCLUSIONES

La memoria histórica constituye un mecanismo importante que expresa la cohesión social de un grupo humano. A partir de ella las personas pueden sentirse identificadas con el grupo al cual pertenecen; se construye día a día en la convivencia cotidiana, la historia puede ser interpretada como una forma escrita y fijada de la memoria de los pueblos, sin embargo, presenta características diferentes por el hecho de estar fijada en un soporte material.

Tanto la memoria histórica como la historia son mecanismos para lograr articulación entre el pasado, presente y futuro; su diferencia radica principalmente en la forma en la cual

se expresan, la primera principalmente a través de la oralidad y la segunda a través de la escritura, lo cual ha implicado que una sea más valorada que la otra, sobre todo en los contextos interculturales en los cuales cohabitan pueblos ágrafos minoritarios y pueblos con escritura; esta situación a su vez ha generado procesos de exclusión e invisibilización que atentan contra la capacidad de los grupos de mantener su identidad; de allí que se plantee que las escuelas etnoeducativas desarrollen procesos de investigación y sistematización de la memoria histórica del pueblo wayuu para articular las experiencias individuales y sociales.

Esto se logra tomando en consideración los marcos colectivos de significación, como son los espaciales y temporales, los cuales pueden ser estudiados a través de la vida cotidiana la cual permite articular la historia nacional vivida y escrita en los textos con la memoria histórica del pueblo wayuu escrita y vivida en su cotidianidad. De manera que estar atentos a la vida cotidiana constituye una actividad pedagogía fundamental si queremos que la etnoeducación contribuya con la creación de espacios interculturales en los cuales no haya procesos de discriminación y exclusión de aquellos que son diferentes.

Por ello la escuela es una instancia idónea para retomar los caminos del rescate de la memoria histórica; ella debe activar los mecanismos necesarios para que las nuevas generaciones se sientan partícipes de un pasado y un presente correlacionados con su herencia cultural. El caso de la escuela etnoeducativa wayuu son palpables las falencias en cuanto a definir procesos revitalizadores de la memoria colectiva. Se debe aprovechar el carácter oral del grupo étnico y las pautas culturales para de esta manera construir estrategias desde la etnoeducación, que incentive a los estudiantes a darle importancia a los hechos acaecidos en las comunidades, que han quedado en el olvido por diferentes circunstancias. La escuela etnoeducativa de hoy está en deuda con el estudio de la historia de los pueblos indígenas y los distintos procesos que han conllevado a situaciones de pérdida cultural e identitaria. La reivindicación de un modelo educativo que rescate la memoria histórica/colectiva del pueblo wayuu sigue siendo la meta de los etnoeducadores. Es así como ya comienzan a lograrse los primeros frutos con proyectos desde la oralidad y el poder de la palabra en manos de los sabedores wayuu como herramienta para transmitir los relatos que den cuenta de una presencia y un construir sociocultural de las comunidades wayuu.



REFERENCIAS

- Amodio, E. (2006). *Producción y Transmisión del Saber: Oralidad escritura e imágenes*. IESALC UNESCO.
- Arbeláez, J., y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena*. [Monografía de pregrado, Universidad EAFIT. Escuela de Derecho]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAnowed=y
- Arias Gómez, D. H. (2015). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia*. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Báez, F. (2008). *El saqueo cultural de América Latina. De la colonización a la globalización*. Editorial Melvin, C.A.
- Bethencourt, M., y Amodio, E. (2006) *Lenguaje, ideología y poder*. IESALC UNESCO, 2006.
- Calderón Blanco, D. (2018). *La oralidad como mediador del aprendizaje en los niños de cero a siete años del clan uriana: una preservación de la cultura wayuu*. [Tesis de pregrado. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Bogotá, D.C.] <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7278>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>
- Constitución Política de Colombia 1991 (1991, 6 de Julio). Asamblea Nacional Constituyente. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- De Rugeriis, R. y Amodio, E. (2012) Semióticas de la vida cotidiana. *Colección de semiótica latinoamericana*, 9.
- Fajardo Gómez, R. (2006). Prácticas socializadoras en la cultura Wayuu. *Frónesis* 13(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682006000100003
- Halbwachs, M. (2002). *Fragmentos de la memoria colectiva*. *Athenea Digital*, 2, 1-11 <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>

- Lara Gutiérrez, J.M., Enciso Andrade, L.M., Culma Huérfano, C. A. y González Cañón, I. A. (2017) *Recuperación de memoria histórica y sistematización de experiencias en el costurero de la memoria: kilómetros de vida y de memoria*. [Tesis de pregrado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología]. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/d2d7ba6a-7004-4625-99e2-75ad0f666145>
- Le Goff, J. (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ley General de Educación 115 1994 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu de La Guajira (2009) *Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Wayuu AnaaAkuai'pa*. Documento de Política Etnoeducativa N.º 2. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. https://issuu.com/educacionintercultural/docs/proyecto_educativo_anaa_akuai'pa
- Muller, F. y Bermejón, F. (2013). Las fuentes de la memoria colectiva: los recuerdos vividos e históricos. En *Revista de Psicología*. 31 (2) <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v31n2/a04.pdf>
- Prado-Mejía, A. (2019). Extractivismo y conflicto armado en las comunidades wayuu de Albania Guajira. *Revista Oraloteca*, 7–2015, 6-12. <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/oraloteca/article/view/2851/2147>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia



www.unad.edu.co