



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Construcción de identidades étnico-académicas de estudiantes indígenas al interior de
una comunidad de práctica: un análisis desde la *literacidad académica***

SANDRA VICTORIA BUESAQUILLO ZAPATA

Asesora

LUANDA REJANE SOARES SITO

Dra. en Lingüística Aplicada

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017



AGRADECIMIENTOS

A Luanda Sito, mi asesora, por leerme y apoyar esta escritura incondicional y pacientemente.

A las estudiantes indígenas de la iniciativa En la U me quedo. Gracias por permitirme hacer parte de su comunidad.

A todos aquellos que aportaron significativamente a esta investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

Este trabajo de investigación es un tejido entre la *literacidad académica* y la construcción de identidades de estudiantes indígenas en el marco de la iniciativa *En la U me quedo*, programa que buscaba la permanencia de dichos estudiantes en la Universidad de Antioquia, específicamente en la Escuela de Nutrición y Dietética. El objetivo de esta investigación fue caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que los estudiantes indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación en LEO, a partir de la metodología investigación-acción-participativa, la cual permite generar acciones para potenciar enfoques interculturales dentro de proyectos que buscan la pluralidad en el contexto universitario, en este caso, aquellos impulsados desde el Centro de Lecturas Escrituras y Oralidades (CLEO), de la UdeA. En el desarrollo del estudio, la iniciativa estudiada fue tomada como una comunidad de práctica, pues se constituyó en un espacio social en el cual se posibilitó a los estudiantes crear estrategias para lidiar con las prácticas veladas, a la vez que permitió interactuar desde procesos identitarios y de apropiación de prácticas académicas. Entre los resultados de este trabajo, se evidencia una apuesta por el diálogo entre el saber académico y el saber ancestral, alejado de los prejuicios y estigmas sobre las comunidades diversas. Las *prácticas letradas* de las estudiantes indígenas participantes de la investigación representan una posibilidad de ver con nuevos ojos el *ser* de la escritura en la universidad, en la cual integran la experiencia y la identidad como ejes articuladores de la construcción de conocimiento. Por ello, rastrear y reconocer sus formas creativas y académicas de escribir implica abandonar los supuestos de los modos correctos de escribir en el contexto universitario, para así proponer acciones pedagógicas encaminadas a la vinculación de las nuevas generaciones de estudiantes indígenas en tanto diálogo y negociación.

Palabras clave: literacidad académica, prácticas académicas, identidades, interculturalidad



ABSTRACT

This research work is a tissue between academic literacy and the construction of identities of indigenous students within the framework of the initiative In the U me Quedo, a program that sought the permanence of these students in the University of Antioquia, specifically in the Escuela de Nutrition and diet. The objective of this research was to characterize the emergence of academic and ethnic identities that indigenous students construct in their literate practices in a context of LEO training, based on the participatory-research-action methodology, which allows generating actions to enhance intercultural approaches within projects that seek plurality in the university context, in this case, those promoted from the Center for Reading Scriptures and Oralities (CLEO), of the UdeA. In the development of the study, the initiative studied was taken as a community of practice, since it was constituted in a social space in which it was possible for the students to create strategies to deal with the veiled practices, at the same time that it allowed to interact from identity processes and of appropriation of academic practices. Among the results of this work, there is evidence of a commitment to dialogue between academic knowledge and ancestral knowledge, away from prejudices and stigmas about diverse communities. The literate practices of the indigenous students participating in the research represent a possibility to see with new eyes the being of writing in the university, in which they integrate experience and identity as articulating axes of the construction of knowledge. Therefore, to track and recognize their creative and academic forms of writing implies abandoning the assumptions of the correct ways of writing in the university context, in order to propose pedagogical actions aimed at linking the new generations of indigenous students in dialogue and negotiation.

Key words: Academic literacy, academic practices, identities, interculturality



ÍNDICE DE TABLAS Y FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: Sé plural como el universo.....	18
Tabla 1: Conceptos articuladores	31
Tabla 2: Metodología de la investigación.....	40



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONTENIDO

UNA PUERTA ABIERTA	7
I. ¿POR QUÉ ESTÁN AQUÍ?: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1 En búsqueda de la pluralidad: la iniciativa <i>En la U me quedo</i>	11
1.2 Un lugar para las preguntas: el contexto	13
1.3 Transitar un camino desde la pregunta y objetivos de investigación	15
1.4 ¿De dónde surgen las apuestas?: a manera de justificación	17
1.5 Planteamiento del problema	19
II. LITERACIDAD ACADÉMICA: REFLEXIONANDO SOBRE MANERAS OTRAS DE LEER Y ESCRIBIR. UNA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	23
2.1 Diálogo con los autores y la experiencia	23
2.2 La literacidad: un tejido de maneras de leer y escribir	24
2.3 Epistemología, identidad, y poder	27
III. SOBRE LAS FORMAS DE HACER: UN ENSAYO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN- PARTICIPACIÓN. UNA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	36
3.1 Asumir la pregunta de investigación: el enfoque epistemológico	36
3.2 Metodología de la investigación	40
3.3 Diálogos e interpretaciones: las estrategias de investigación	42
3.4 Memoria pedagógica y puntos de encuentro: los instrumentos de investigación	47
IV. RECONOCIENDO LAS VOCES INDÍGENAS. UN MARCO ANALÍTICO	49
4.1 El lugar de la enseñanza de la <i>literacidad académica</i> en el programa de <i>En la U me quedo</i> ..	49
4.2 Las estrategias frente a las <i>prácticas veladas</i> de la <i>literacidad académica</i>	55
4.3 Las <i>safe houses</i> y la construcción de identidades	59
V. LA DIVERSIDAD COHABITANTE. CONSIDERACIONES FINALES	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	80
Anexo 1: Grupo de discusión sobre lectura, escritura y oralidad en el taller <i>En la U me quedo</i> ..	80
Anexo 2. Ficha de análisis:	81
Anexo 3: Cronograma de la iniciativa <i>En la U me quedo</i>	84



UNA PUERTA ABIERTA

*Cada cultura
mira el sol a su manera
le inventa un nombre, una música,
una danza,
a su manera*

Hugo Jamióy (2013)

Si existe un lazo inexorable entre humanos, ese es el lenguaje. Baste, para constatar esto, con dar una mirada a las múltiples palabras tejidas por cada género humano para nombrar su mundo, que, aunque no coincidan entre familias lingüísticas lejanas, tienen en común la incansable necesidad de darle sentido a cuanto les rodea. Aunque hoy digo esto, no siempre lo vi con tal claridad, antes me contentaba con la curiosidad de quien descubre la magnitud de idiomas existentes y la posibilidad de adoptar una segunda lengua, pero sin mirar el trasfondo del nombramiento de las cosas escogido por cada cultura. De ahí también puede comprenderse el “sé plural como el universo” escrito por Fernando Pessoa en un manuscrito, pues creo que se llega a ello al reconocer la palabra del *otro* y el modo particular de ver y ser en el mundo representado por cada lengua.

Dicho lo anterior, no es de extrañar que hayan sido variadas mis inquietudes acerca del lenguaje: cómo se configura en las distintas esferas de la actividad humana, entendidas estas en el sentido bajtiniano de aquellas cuyo carácter y formas de uso son multiformes, como en lo cotidiano, lo oficial, lo familiar, lo disciplinar, lo metafórico, por mencionar solo algunas; cómo actuamos en tales esferas al decidir emplear unos enunciados específicos, teniendo en cuenta que estos últimos “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, (...) si no por su composición y estructuración” (Bajtín, 1985, 248); de qué manera influye todo lo anterior en nuestra identidad, en fin. Así que llegado el momento de escoger una línea de investigación



para la realización de las Prácticas Pedagógicas finales y el Trabajo de grado, consideré que *Lenguaje académico y diversidad cultural: investigación y enseñanza*, ofrecía un campo bastante próspero para plantear y ampliar mis interrogantes e intereses acerca del lenguaje y la pluralidad inherente a éste. Pero no era factible tomar todas estas preguntas para darle forma a este trabajo de grado, de manera que me decanté por el lenguaje académico, específicamente, por las *prácticas veladas*¹ subyacentes a este, aquellas pertenecientes a la dimensión de lo desconocido para quienes, en sus primeros semestres, no les son familiares las convenciones propias de la academia (Lillis, 2015). Adicional a esto, gracias a las conversaciones con las estudiantes en el centro de práctica, surgió la necesidad de indagar más a fondo por la identidad indígena-académica tomada por ellas. Tal denominación emerge cuando comparten su forma de verse como indígenas en contacto con la academia y todo lo que ello trae consigo, esto es, responsabilidad con su pueblo, maneras de lidiar con prejuicios y estigmas aún persistentes sobre las comunidades ancestrales en la universidad.

Siguiendo esta idea, cabe resaltar que una práctica pedagógica enfocada en el acompañamiento a estudiantes provenientes de etnias indígenas invita a evitar posturas prejuiciosas sobre quiénes son, su forma de pensar, de vivir y sus estrategias de estudio, pues esto permite no caer en la enseñanza de un deber ser de la lectura y la escritura, cuyo objetivo sea lograr la adaptación a la academia por parte de las estudiantes en mención. En otras palabras, para no terminar invalidando su conocimiento y reproducir la estructura del espacio social (Bourdieu, 2000), en este caso, las maneras rigurosas y herméticas de la academia. Por esta razón, hacer parte de una práctica cuyo énfasis es la diversidad cultural requirió la sensibilidad y apertura necesarias para tomar una posición intercultural, aquella que ofrece la “posibilidad de diálogo entre las culturas” (Walsh, 2012, citando al Consejo Regional Indígena del Cauca).

El mencionado diálogo de culturas pareciera haberse dado por sentado, al tener en cuenta la diversidad de grupos culturales y étnicos con los que se pueden compartir

¹ Traducción propia. Del inglés *institutional practice of mystery*. Si bien se puede encontrar el término en su traducción literal en español (prácticas institucionales del misterio), a partir de discusiones en la línea de práctica, consideramos que es más comprensible el término si es reemplazado “del misterio” por la noción de “veladas”.



conocimientos y experiencias dentro de la Universidad de Antioquia. Especialmente, la frase “sé plural como el universo” plasmada en el bloque administrativo de dicha institución, crea la seguridad de una pluralidad estable. Sin embargo, ha de ponerse en tela de juicio la aceptación de tal pluralidad, en vista de que a pesar de las iniciativas para incluir y validar los saberes de comunidades como la afrodescendiente e indígena, aún permanecen las huellas del pensamiento discriminador en algunos actores universitarios. Existen distintas formas en que se manifiesta lo afirmado, sea por medio del discurso o de las acciones, un ejemplo cotidiano son los intentos por evitar tonos despectivos mediante el lenguaje, con lo cual sutilmente se cae en un tipo de exclusión que resalta la diferencia. Esto último viene ligado a un lenguaje inclusivo muy utilizado actualmente, dado que se busca incorporar mediante todas las maneras posibles dentro de lo “normal” o “común” a aquellas poblaciones diversas o vulnerables que en el pasado sufrieron algún tipo de rechazo. Dentro de estos procesos de inclusión existe uno que es importante señalar aquí, a saber: la discriminación positiva, la cual, según Velasco (2007) busca reducir prácticas discriminatorias al dar beneficios a grupos minoritarios, con el objetivo de alcanzar “valores políticos tan elementales como la igualdad o la justicia social con los que se identifica el orden constitucional de la mayoría de los Estados contemporáneos” (p. 142). Sin embargo, esta misma intencionalidad desemboca en segregación al considerar que los miembros de los grupos minoritarios tienen menor capacidad para alcanzar objetivos vitales sin la ventaja de estas iniciativas. En consecuencia, esta política resulta insuficiente para lograr igualdad de oportunidades. Por ello, siguiendo a Tubino (2002) debe tomarse como medida transitoria, justificada en tanto sea capaz de promover la autonomía pública de los grupos minoritarios y promover democráticamente las transformaciones estructurales a largo plazo.

El tema de discriminación positiva es necesario de tener en cuenta para recordar que no existe solo un modo de discriminación, sin embargo, no es un punto clave de este trabajo. Problematicar los imaginarios del ser indígena, en cambio, es una necesidad central aquí, puesto que al hacerse una idea preconcebida de quien es ese *otro* ajeno, se propagan ciertos discursos racistas, sin necesariamente ser conscientes de ello, lo cual anula la posibilidad de entrar a conocer las identidades que el *otro* construye. Este *otro* es entendido en el sentido antropológico de diverso, no objeto de estigma y discriminación ya que aporta a la



construcción del tejido social. Así pues, la apuesta aquí es por develar lo que subyace en la imaginación al hablarse de indígenas, para lo cual será imprescindible conocer en profundidad cómo se conciben ellos mismos en su rol de académicos en el proceso de apropiación de prácticas académicas dentro de una *comunidad de práctica*, donde, además, tienen lugar algunas *prácticas veladas*.

Expresada esta breve introducción, a continuación, el lector encontrará en el **Capítulo I**, un acercamiento al problema que planteo en esta investigación, así como el contexto, los objetivos y la justificación. En el **Capítulo II** realizo un acercamiento y profundización en los conceptos articuladores de la investigación, los cuales tienen su base dentro de lo que hoy se conoce como *literacidad académica*. El **Capítulo III** contiene el enfoque epistemológico y las estrategias e instrumentos de investigación, esto es, una construcción de la metodología utilizada. El **Capítulo IV** se centrará en el análisis de los datos a partir de la de *literacidad académica*, la *comunidad de práctica*, las *prácticas veladas*, las *safe houses* y la construcción de identidades. Finalmente, en el **Capítulo V** presento las conclusiones a las que llegué con mi investigación, las cuales, además, dan lugar a nuevas preguntas que podrían ser útiles para la reflexión de estudios posteriores.



I. ¿POR QUÉ ESTÁN AQUÍ?: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 En búsqueda de la pluralidad: la iniciativa *En la U me quedo*

La oportunidad de dialogar con estudiantes indígenas y ahondar en las aludidas reflexiones en torno a la diversidad cultural y el lenguaje académico emerge de las iniciativas que buscan la pluralidad del Alma Mater, concretamente aquellas surgidas de la preocupación por la deserción y la permanencia de los estudiantes pertenecientes a grupos indígenas y afro. Vale aclarar aquí que en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Antioquia 2006-2016, se proyecta una universidad constituida como “un auténtico escenario de la diversidad y el diálogo intercultural, en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente” (p. 73), lo cual explica la actual búsqueda por la resignificación de prácticas, símbolos, valores y costumbres donde se dé pie a nuevas formas identitarias, de ver y convivir con el *otro*. Para 2017-2026, la Universidad desea “recoger las propuestas y las visiones de diferentes actores universitarios para eliminar todas las formas de discriminación y exclusión, y así aportar a la construcción de paz y de justicia social en la educación superior y en la sociedad” (p.18), de modo que, lo que dejan las acciones del primer plan aludido se proyectan para los siguientes, pero ahora con una visión acorde a la situación política actual del país.

Así, las iniciativas mencionadas anteriormente encuentran la posibilidad de realización a partir del Plan de Fomento a la Calidad (PFC), Línea Permanencia Estudiantil, convocado por el Ministerio de Educación Nacional (2015). Éste plantea componentes como posicionamiento y formalización, cultura de la información y programas de apoyo y mejoramiento de la calidad académica. Para este último la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia junto a la Facultad de Educación, la Facultad de Comunicaciones y la Escuela Interamericana de Bibliotecología, se unieron para proponer la conformación de un Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), el cual tiene el propósito de fortalecer las prácticas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad (LEO), propiciando la calidad y la culminación exitosa de los estudiantes en los programas curriculares que adelantan en la Universidad de Antioquia (PFC, 2017). Dicho centro se viene consolidando como una comunidad que, por medio del diálogo y el trabajo colaborativo, se orienta a apoyar el fortalecimiento de las prácticas LEO, (PFC, 2017), teniendo presente que estas constituyen



un eje importante en la formación profesional el cual puede limitar la permanencia en la universidad.

En concordancia con lo precedente, el CLEO abrió la *Convocatoria de Apoyo a Iniciativas Dirigidas al Fortalecimiento Académico de las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad*, con el propósito de financiar propuestas que promovieran temáticas de: formación en LEO, gestión e institucionalización de iniciativas de fortalecimiento de prácticas LEO en la universidad, y acompañamiento tutorial a grupos específicos. A esta última se une la Escuela de Nutrición y Dietética (END) con una iniciativa llamada *En la U me quedo*, la cual tiene como objetivo general crear, a partir de la lectura y la escritura, una estrategia para el acompañamiento tutorial de estudiantes indígenas, de modo que pueda incidir positivamente en su desempeño académico y permanencia dentro de la universidad. Para ello, fue conformado un equipo de trabajo con la Dra. Teresita Alzate Yepes como coordinadora de la iniciativa y el Dr. Juan Camilo Méndez Rendón como tallerista, y junto a ellos, se requirió de tres estudiantes en calidad de Pares Académicos Solidarios (PAS). Fue así como el profesor Méndez nos invitó a dos de mis compañeros y a mí a hacer parte del proyecto.

Al aceptar esta invitación quisimos aprovechar dicho espacio para realizar allí la práctica profesional, donde se pudiesen desenvolver las indagaciones asumidas por cada uno para su propuesta de investigación. Cada equipo de trabajo tenía intereses particulares, pero coincidíamos en puntos clave como lenguaje académico, diversidad cultural y permanencia estudiantil, los cuales fueron guía para reflexionar dicha práctica docente. En este sentido, para intervenir en el aludido contexto educativo se tornó ineludible retomar la pregunta problematizadora de la línea *Lenguaje académico y diversidad cultural: investigación y enseñanza*, a saber: ¿cómo se lee y se escribe en la universidad?, pues este cuestionamiento llevaría a mirar con especial atención los modos en que suceden las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la iniciativa *En la U me quedo*, motivando que indagáramos sobre nuestra propia práctica educativa. Asimismo, dicha pregunta permitió repensar los usos del lenguaje implicados en las formas de enseñanza dentro de contextos institucionales y no convencionales. Tener claridad en ello evitaría caer en modelos de habilidades de estudio (*study skills*), aquel limitado a enseñar el dominio de gramática y tipologías textuales; o de



socialización académica (*socialisation*), en el cual se apunta exclusivamente a crear familiaridad con géneros y discursos propios de cada disciplina (Lea y Street, 1998); en lugar de ello, considero más propicio hablar de un modelo de *literacidad académica* (*academic literacy*) pues recoge y replantea los primeros dos modelos al contemplar también la relevancia de las relaciones sociales y de poder y la formación de identidad implicadas en el uso del lenguaje dentro del contexto académico.

1.2 Un lugar para las preguntas: el contexto

Luego de una concertación con los estudiantes indígenas de la END, se propusieron dos grupos en distintos horarios para el seminario-taller de *En la U me quedo*, de acuerdo con la disponibilidad que favoreciera a la mayoría. El grupo de los sábados, donde desempeñé el rol de Par Académico (PA, equivalente a PAS), estaba conformado por 7 mujeres y un hombre, quienes en ese momento se encontraban entre primer y quinto semestre, caso contrario del grupo de los lunes cuyos estudiantes, 4 mujeres y 1 hombre, estaban *ad portas* de culminar su pregrado. Esta situación caracterizó de forma particular ambos grupos, pues su manera de participar y sus intereses diferían dado el momento de la trayectoria académica en que se ubicaban; mientras los participantes del primer grupo en mención acudieron al taller porque consideraban que “siempre se puede mejorar”, los segundos acudieron porque sentían necesario “corregir aspectos esenciales para culminar el pregrado”.

Estos intereses diversos se relacionan con uno de los propósitos del taller, el cual apuntaba a que los estudiantes pensaran en su proceso dentro del programa a partir de sus fortalezas y necesidades. Es por esta razón que se decidió actuar desde una metodología dividida en dos partes: una dedicada al **seminario-taller**, con el cual se buscaba dar lugar a la teoría en diálogo con las concepciones de las estudiantes; y otra a la **tutoría**, con la intención de que los PAS tuvieran mayor protagonismo, y un acompañamiento a las estudiantes desde otra postura, es decir, con la confianza que posibilita conversar con un compañero denominado “Par”.



Por otro lado, pese a que esta iniciativa se enmarca dentro del apoyo tutorial a grupos específicos, donde otorgar un espacio para el desenvolvimiento de diversas epistemes es un horizonte, particularmente ésta, fue planeada y ejecutada en sus primeros momentos como un lugar para la adquisición de las convenciones del lenguaje académico, visto desde un modelo de socialización (*socialisation*). Dos semanas después de iniciado el taller discutimos cómo veíamos el desarrollo de la iniciativa, así se hizo evidente la necesidad de replantear algunos contenidos y discusiones, con el fin de avanzar hacia un camino intercultural. La apuesta fue por la palabra, aquella por medio de la cual reconocer quién es el *otro*, desde su mirada del mundo y sus experiencias. De este modo, en una de las charlas abiertas para conocer sus biografías, las estudiantes participantes del taller se refirieron a los imaginarios de las personas sobre los indígenas y cuánto les molestan las preguntas formuladas con la pretensión de “confirmar” ciertas condiciones: las viviendas tipo choza, la desnutrición, la vestimenta, el idioma “raro” y la falta de educación en esos “lugares recónditos” donde viven los “indios”.

Esta cuestión de los prejuicios no fue lo único compartido por las estudiantes en nuestras conversaciones durante el taller, también explicitaron su posición frente a su formación como profesionales de la salud y la proyección de su actividad en el futuro. La mayoría de ellas considera que su desempeño ha de ser como nutricionistas en sus lugares de origen, puesto que como indígenas su conocimiento y su quehacer debe retribuirse a la comunidad con el fin de velar por el crecimiento espiritual, vital y epistemológico de éstas. Así pues, han de regresar a esos “lugares recónditos” donde habitan algunas comunidades indígenas, -en palabras suyas- cuyo “acercamiento y conocimiento a lo relacionado con Nutrición y Dietética es muy reducido” (nota de mi *diario pedagógico*, 2017). Para comprender de qué manera retribuyen a la comunidad lo aprendido en la universidad, será valioso destacar la Misión del Pregrado en mención:

formar profesionales integrales de pregrado y posgrado, que contribuyan con la solución de los problemas alimentarios y nutricionales de la comunidad regional, nacional y latinoamericana. Para ello desarrolla procesos educativos que permiten a los educandos, profesores y administradores la apropiación holística del conocimiento de la alimentación y la nutrición humana como objeto de



formación y transformación, eje articulador de la docencia y la extensión. (Universidad de Antioquia (s. f.). Escuela de Nutrición y dietética)

Transformar su saber y sus prácticas desde lo individual y lo colectivo acerca de la educación nutricional y la solución de problemas alimentarios, hace parte de la contribución y retribución a sus comunidades de origen, lo que muestra cómo las estudiantes están alineadas a la misión de la Escuela. Tener conocimiento de esta postura desembocó en más preguntas, pues no bastaba con solo darse por enterado de su cultura étnica separada de su continua formación en la academia. Era necesario comprender las elaboraciones de sentidos de sus prácticas académicas para realizar una reflexión analítica y crítica acerca de la manera en que se conjuga su papel como académicos y su identidad indígena en una suerte de síntesis entre saber ancestral y saber académico.

1.3 Transitar un camino desde la pregunta y objetivos de investigación

Hasta ahora he esbozado la forma en que ser parte de la iniciativa *En la U me quedo* planteó más que certezas, interrogantes. Es por ello que en este apartado explicito la pregunta y los objetivos de investigación resultantes del diálogo y la reflexión sobre los eventos vividos en la práctica pedagógica. Es de resaltar además que con cada nuevo diálogo con las estudiantes se generaban más preguntas que pudiesen derivar en comprensiones del contexto, de las prácticas, de las identidades y de los sujetos implicados en este escenario académico.

En este orden de ideas, la pregunta central de este trabajo es: ¿cómo dialoga el taller *En la U me quedo* con las prácticas letradas de las estudiantes indígenas y estas prácticas con su construcción de identidad étnica-académica?, esto, atendiendo al llamado de preocupación por la permanencia de dichos estudiantes. De allí se desprende, por un lado, el interés por analizar el modo en que iniciativas como aquella de la que fui partícipe reciben, incluyen, enseñan y dialogan con las comunidades ancestrales, pues hacer parte del desarrollo de dicha iniciativa permite crear mayor consciencia sobre las concepciones de lectura y escritura tomadas en consideración a la hora de trabajar con estudiantes indígenas (recordemos: *habilidades de estudio, socialización académica y literacidad académica*); y por otro lado, se desprende la necesidad de comprender las prácticas académicas de los estudiantes no solo



en función de su apropiación del lenguaje del campo, sino también de la identidad étnica y profesional que con dichas prácticas y discursos van construyendo.

Teniendo en cuenta tal identidad étnica y profesional, el objetivo general de este trabajo de grado es caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que los estudiantes indígenas construyen sobre sus prácticas letradas en un contexto de formación en LEO. Hecha tal caracterización es posible realizar interpretaciones y llegar a comprensiones del papel de las prácticas letradas en la identidad étnica en el marco del proyecto ya aludido. Para ello, es oportuno no perder de vista los siguientes objetivos específicos:

- identificar las prácticas letradas de los estudiantes indígenas en el marco de la iniciativa *En la U me quedo*,
- explorar las estrategias creadas por los estudiantes indígenas para responder a las *prácticas veladas* y,
- analizar las identidades académicas y étnicas que construyen los estudiantes indígenas en eventos letrados en el marco de la iniciativa *En la U me quedo*.

La descripción y análisis de la experiencia del Taller cobra importancia en tanto este constituye un espacio para los estudiantes acercarse al conocimiento desde procesos formativos diferentes, donde la interacción con un grupo identitario permite generar seguridades, tanto para manifestar dificultades y apoyarse entre sí, como para generar discursos que cuestionan las relaciones de poder en la universidad y la discriminación que de una u otra forma viven con estudiantes y docentes no indígenas. Al mismo tiempo, esta investigación aporta al estudio del desarrollo de este tipo de procesos con población indígena, es decir aporta al campo de la educación intercultural, campo que en Colombia es relativamente reciente y que, debido a ello, en lo que respecta a la Universidad de Antioquia, son pocas las iniciativas y apuestas que busquen, piensen e intervengan desde lentes realmente interculturales.



1.4 ¿De dónde surgen las apuestas?: a manera de justificación

Durante mucho tiempo en Occidente remover la diferencia a través de procesos de homogenización ha sido una tarea primordial ejecutada desde el Estado. Sin embargo, en épocas más recientes (Siglo XX), se han venido consolidando políticas afirmativas para favorecer en distintos aspectos sociales y vitales a grupos minoritarios. Uno de estos aspectos es el referido a la Educación Superior (ES), el cual se establece para compensar la discriminación vivida a lo largo de la Historia por las minorías étnicas y raciales. Con el arribo de tales minorías a la universidad hubo sectores que consideraban que “estos no solo tendrían éxito en su formación, sino que serían capaces de romper con los discursos hegemónicos y de proponer nuevas formas de producción de conocimiento” (Sito y Kleiman, 2017, 6).

Así, como estudiantes universitarios, la población indígena y Afro ha tenido seguimiento de su proceso de ingreso y adaptación, entre otras razones, por ser grupos no tradicionalmente acogidos en la ES. Específicamente, la Universidad de Antioquia tiene una preocupación permanente por los factores que influyen en la permanencia de sus estudiantes dentro de un programa curricular, según esto, la no culminación de un pregrado corresponde a múltiples razones que dicha universidad se ha esforzado en acompañar. Actualmente, desde programas como el PFC y el CLEO, uno de los factores al cual se le presta mayor atención que en el pasado tiene que ver con las prácticas de lectura y escritura académica, pues se han evidenciado dificultades en los estudiantes para desenvolverse en estas. Lo antedicho, tiene relación con que dichas prácticas nacen en el seno de aspectos implícitos necesarios de develar, los cuales no resultan tan naturales para muchos ingresantes a la educación superior, por ejemplo, aquellos “no tradicionales” (Lillis, 1999).

Es preciso aclarar que este proyecto de investigación aterriza su estudio en la población estudiantil indígena adscrita a los primeros semestres del pregrado de Nutrición y Dietética, no porque sea la comunidad “más deficitaria”, sino porque es necesario dirigir la mirada hacia grupos históricamente excluidos del contexto de la ES, quienes aún hoy presencian prácticas discriminatorias perpetuadas en la universidad. Prácticas que, parafraseando a Zavala y Córdova (2010), se unen a un modelo fundacional del sistema



educativo que da respuesta a un mandato de homogenización promoviendo la eliminación de la diferencia y la búsqueda de una identidad común. Lo anterior puede ser constatado prestando atención a los discursos que cuestionan la presencia de grupos indígenas y afro en la universidad: “¿por qué están aquí?, y si están aquí, ¿por qué no se adaptan?” Desde mi postura, preguntas como esta no tienen lugar en un espacio universitario, plural y democrático, y mucho menos en una sociedad que intenta superar los rezagos de la discriminación y el racismo.

Frente a esta realidad, a mi modo de ver, polémica e incluso absurda, resulta pertinente comprender los sentidos de escritura académica construidos por los estudiantes indígenas, y, junto a esto, superar los prejuicios sobre el indígena como académico dentro del ámbito universitario. Para ello, es menester recordar que la inclusión de dichos estudiantes en la Universidad se ha limitado, por un lado, a ocuparse del ingreso por medio de a la política de acciones afirmativas, especialmente a la reserva de cupos, y por otro, a pretender que son ellos solos quienes deben adaptarse a las dinámicas académicas, sin tener en cuenta la cultura y los modos de aprendizaje con que llegan. Lo que se pretende aquí entonces, es generar consciencia sobre aquellos misterios (o *prácticas veladas*) subyacentes en la academia, para así construir prácticas académicas afines con los conocimientos disciplinares y con los modos propios de construir conocimiento de los estudiantes provenientes de diversas comunidades ancestrales.

Así, este proyecto de investigación busca dar un contribución teórico-práctica a un desenvolvimiento intercultural de las prácticas académicas de los estudiantes indígenas del mencionado pregrado en el marco del taller *En la U me quedo*, de cara a apoyar los proyectos adelantados por el CLEO para el fortalecimiento de LEO. Asimismo, visibilizar los sentidos construidos por los estudiantes indígenas sobre estas prácticas antes que proponer un mero capital cultural sobre el suyo. En otras palabras, para no reproducir unos intereses materiales y simbólicos dominantes sobre unos minoritarios (Bourdieu, 1996), con la consecuencia de anular estos últimos sin dar la oportunidad de síntesis entre sus culturas y sus pensamientos.

Además, esta propuesta investigativa se convierte en un aporte para comprender las prácticas académicas de una población estudiantil poco analizada, para intentar dar un vuelco



a la mirada y a los prejuicios generalizados entre la comunidad universitaria sobre esta y, en suma, para fortalecer los procesos de escritura académica desde una mirada decolonial.

1.5 Planteamiento del problema

No sabría -y quizá ningún humano podría- explicar lo que la existencia es, pero al rastrear lo dicho por otros al respecto de muchos asuntos que atañen a este *ser-estar*, encuentro algo común a ellos: la metáfora del tejido. Esta es la razón por la que inicié este ejercicio de escritura refiriéndome al tejido de las palabras, pues para dar sentido a conceptos y preceptos siempre, ineludiblemente, acudimos a las palabras; formamos un tejido con ellas para construir significados en nuestro paso por el mundo, o al menos lo intentamos. Intentamos incluso construir al *otro*.

Muchas cosas se escapan del conocimiento humano, debido a esto, las personas solventan tal percance imaginando los hechos y los sujetos. Su falta de acercamiento a aquello desconocido, les lleva a prefigurar el cómo ha de ser el *otro*. Baste ejemplificar lo anterior con “la sospecha” de América, cuando esta era una tierra por explorar, aquella que completaría una pieza faltante del mapamundi. Como lo expresa Alfonso Reyes (1997): “desde que el hombre ha dejado constancia de sus sueños, aparece en forma de raro presentimiento la probabilidad de un nuevo mundo” (p.12). Y este nuevo mundo no resultó ser lo que esperaban. Sí encontraron joyas y tesoros, comida diferente, mas no se toparon con los monstruos de sus fábulas; frente a ellos tenían otros seres humanos sentidos tan ajenos, que todavía hoy es difícil su comprensión.

El acercamiento a las comunidades indígenas todavía es lleno de un discurso de la distancia, del extrañamiento es tan poco frecuente en la actualidad, y que, que aún se les construye una suerte de identidad desde fuera y se les continúa imaginando a partir de prejuicios y retratos generalizados desde libros de Historia, documentales, cine y noticieros nacionales. Su imagen ha sido diseminada en el imaginario predominantemente como aquella ritualizadora, tradicional, danzante, botánica y espiritual, pero no tanto como aquella que



busca y comparte el conocimiento con el propósito de que su pueblo siga creciendo y conservándose.

El panorama así dibujado aparenta ser devastador, un choque entre culturas irreconciliable. Pero sin darnos cuenta del preciso momento en que nuevos caminos se abren, ahora asistimos a una renovada preocupación por recuperar los saberes ancestrales. Con el ánimo de no plantear un marco demasiado general acerca de lo previo, me centraré en el contexto de la Universidad de Antioquia para ilustrar brevemente esto, pues dicha recuperación de “saberes otros” puede percibirse desde las iniciativas surgidas del aludido Plan de Fomento a la Calidad, del cual se desprende Cátedras UdeA Diversa, y de allí los cursos de lenguas ancestrales dictados por indígenas para no indígenas a través del Programa Multilingua, los Cursos de Pensamiento Afrodiaspórico Raizal y Ancestral Indígena; también se encuentran eventos como la Semana Internacional de las Lenguas Nativas, el pregrado de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, este último es quizá el más destacable por el cambio que demarca en los objetivos de los pregrados y la formación en la UdeA. Este fue fundado en el año 2011 gracias a

la Organización Indígena de Antioquia, la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación con el Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Educación Indígena, y comunidades indígenas de Antioquia, a través de sus jóvenes, mujeres, líderes sabios y sabias comenzamos a hacer un camino desde el año 2005 donde la educación se articula más directamente con la política y la política con la educación en un objetivo común “en la defensa de la Madre Tierra”. (Universidad de Antioquia, (s.f) Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra)

Existen algunas otras iniciativas y proyecto que en este trabajo no se alcanzaron a rastrear dado el carácter y los intereses propios de la investigación. Todas las mencionadas vienen haciendo apuestas por el reconocimiento y el compartimiento de la diversidad.

En este orden de ideas, muchas iniciativas se han difundido dentro del Alma Mater para propiciar un diálogo de culturas, las cuales otorgan visibilidad a los grupos indígenas, además de la oportunidad de interactuar con ellos para ya no construir al *otro* desde fuera, si no a partir de un acercamiento real con él. Lo expuesto hasta este punto es una antesala para tratar el asunto que verdaderamente quiero tocar en profundidad, y es que estas iniciativas, así impulsadas desde fuentes institucionales (aunque en diálogo con procesos sociales), se



siguen quedando en la mirada dicotomizante, puesto que abren campo a diversas epistemes no para crear *mixturas*, si no para poner de un lado el pensamiento académico, y del otro el ancestral. Como he mencionado antes, este último configura la imagen del indígena como aquel de rituales, danzas, medicina botánica y espiritualidad unida a la Madre Tierra, no como aquel quien además de esto aporta a la construcción de conocimiento tanto del occidental como del pueblo ancestral.

La idea desarrollada en el párrafo precedente está ligada al modo de pensar propio de la cultura occidental, el cual innegablemente aún guarda dentro de sí tendencias homogeneizadoras, es decir, una tradición racionalista dominante en la cual los principios de universalidad y totalidad son el lente para ver, juzgar y transformar todo aquello presentado como espiritual, étnico, “primitivo”, y afines. Incluso en la universidad esto último es palpable a pesar de la renovada preocupación por recuperar los saberes ancestrales. ancestrales – este proceso de deshumanización del otro es lo que Walsh (2012) describe como la colonialidad del ser y cosmogónica. No obstante, es necesario continuar dando apertura a caminos que lleven a la construcción de universidades distintas, diversas, lo cual tendrá mayores posibilidades dejando a un lado la mirada homogeneizadora y dicotomizante para dar paso a la *mixtura*, esto es, a la mezcla entre lo académico y lo ancestral. Vale aclarar que, como en toda mezcla, se saben dos o más cosas unidas, entrelazadas -como en los tejidos-, y aun así ninguna tiene mayor peso sobre la otra.

Ahora bien, trazar un camino que rompa con las dicotomías implica la remoción de los imaginarios sobre el ser indígena, de modo que al pensar en este no surja automáticamente la imagen de un grupo ubicado permanentemente lejos de la ciudad y de la academia. Resulta sorprendente saber que tal imaginario tiene cabida dentro de un espacio universitario, donde, insisto, el “sé plural como el universo” de Pessoa se alza como estandarte en el bloque administrativo, y sin embargo, sucede en las pretendidas discusiones interculturales propiciadas en algunos cursos pedagógicos de la Facultad de Educación. Específicamente, en el marco de un curso con estudiantes entre segundo y sexto semestre de Licenciatura en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas y Física, pude percatarme de los imaginarios de los estudiantes de pregrado acerca del papel desarrollado



por las comunidades ancestrales en la universidad. Durante las discusiones en clase, expresaban que sentían extrañamiento por la presencia de estudiantes indígenas en un contexto académico, así que uno de ellos lo expresó de esta manera: “Si un indígena es indígena, ¿para qué viene a la universidad?”. Claro está, la pregunta no solo manifiesta la mirada estigmatizante por parte de su enunciador, sino que también revela la dicotomía que supuestamente debe haber entre lo académico y lo ancestral.



Foto 1. Sé plural como el universo.

Siguiendo la idea anterior, se puede afirmar que la identidad indígena ha estado permeada por presupuestos de estigma instaurados en el imaginario común. Por consiguiente, resulta apremiante dar un vuelco a la mirada sobre los pueblos ancestrales y hacer hincapié sobre la *mixtura* resultante de la diversidad y lo occidental en la universidad. Claramente, ha de ser una propuesta hecha desde las mismas construcciones elaboradas por los estudiantes indígenas, apartados de los prejuicios y en contacto con la academia; ya que, como defiende Walsh (2012) estas apuestas de interculturalidad crítica deben in-surgir, emerger y re-existir desde las propias comunidades.



II. LITERACIDAD ACADÉMICA: REFLEXIONANDO SOBRE MANERAS OTRAS DE LEER Y ESCRIBIR. UNA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

Avanzar hacia una mayor comprensión de las bases paradigmáticas socioculturales y educativas respecto a distintas concepciones de educación superior es también esencial para poder establecer escenarios distintos que vayan más allá de las ideologías dominantes, individualistas.

-Ball, 2012, citado por Sierra y Fallon, 2013

2.1 Diálogo con los autores y la experiencia

Dado su carácter asincrónico, la lectura de la palabra escrita -de la teoría en este caso, siempre impone distancia entre lector y autor. A pesar de esto, dicha distancia no implica necesariamente un silencio entre quien lee y el texto, puesto que la lectura ha de mover el pensamiento, de proponer interrogantes, interpretaciones, comprensiones. Si ello no sucede, entonces la palabra consignada en el libro atraviesa al lector sin tocar ninguna fibra. Es de vital importancia pues, que la lectura de la teoría se convierta en un diálogo, en una apropiación y resignificación de los conceptos propuestos por los autores con los cuales se conversa en el desarrollo de la investigación.

Claro está, la única lectura posible no es la del código escrito. Por ello quisiera hablar aquí también de la lectura del mundo, en el sentido freireano de aquella que pasa a través de la experiencia, de lo sensorial, de la observación de cuantos nos rodea, pues es un primer paso para aprehender el mundo y de allí configurar otras lecturas, más específicas, de lo observado. Esto es, ir de la lectura del mundo a la lectura de la palabra (Freire, 1994, p. 28); la experiencia que he vivido en torno a la educación y la diversidad cultural me motivan a realizar lecturas de quienes han experimentado lo mismo desde otras posturas y perspectivas. Siguiendo esta idea, este capítulo convoca al diálogo entre autores y experiencia, con la intención de dar base a los conceptos centrales de esta pesquisa.



En los apartados siguientes presentaré las nociones de literacidad, *literacidad académica*, comunidad de práctica e identidad étnico-académica a partir de unos referentes fundamentales que apoyan la construcción de este marco conceptual, de modo que propicie una relación dialógica con las intencionalidades de este trabajo de grado.

2.2 La literacidad: un tejido de maneras de leer y escribir

Es oportuno retomar aquí las palabras de Hugo Jamióy (2013) consignadas en el epígrafe de la introducción de este ejercicio de escritura: Cada cultura/mira el sol a su manera/le inventa un nombre, una música, /una danza, /a su manera. No me detendré en un análisis lingüístico, hermenéutico o semiótico de lo que significa, solo aludiré al sentido de diversidad que guarda, a ese reconocer la existencia de distintos modos ver el mundo y de los diferentes conocimientos que habitan en cada comunidad de habla. Por lo demás, el autor en mención recuerda un evento de una asamblea del pueblo indígena Camënt'sá, se preguntaban “quién es analfabeto”, y casi como por programación aparece la respuesta de “aquel que no sabe leer y escribir”. Sin embargo, entre ellos queda la incógnita de “...y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento (...) los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó, ¿entonces ellos qué son?” (Jamióy, 2013: 95). De ahí Jamióy recuerda que, a través de las figuras geométricas de los tejidos acompañadas de la palabra antigua de los abuelos, todas las generaciones han sido preparadas para “entender el mundo a través de los símbolos que hablan de la vida” (Jamióy, 2013, 96). Esto, según el autor, son formas propias de leer y escribir en su pueblo.

Así pues, este darse cuenta de que siempre hay una manera distinta de leer y escribir, que además es cultural, social y anclada en ideologías, va a ser importante dentro de este trabajo, porque ilustra el marco referencial de los conceptos nucleares de mi ruta investigativa, esto es: la *literacidad académica*. Para ello entonces, realizaré un recorrido por unos antecedentes teóricos que darán luz sobre lo que actualmente se podría concebir como *literacidad académica*, teniendo en consideración que dicho campo es relativamente nuevo, tiene sus inicios en la década del 80 en Estados Unidos y Reino Unido, y para el caso



latinoamericano, un poco más tarde junto a las perspectivas socioculturales y de cultura académica.

En primera instancia es pertinente traer a colación a Barton y Hamilton (2004) para entender qué es “literacidad” en general. Los autores se refieren a esta como “algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto” (p.109), esto quiere decir que la literacidad implica unos usos del lenguaje que son inherentes a determinados contextos sociales, por lo cual, no existe una única literacidad, más bien, de acuerdo a ciertas prácticas, podemos hablar de literacidades. Contrario a esto, estudios como los planteados por la Gran División (Goody 1977) afirmaban que las estructuras cognitivas se desarrollan de modos más organizados, racionales y conscientes, dependiendo de la posesión de un acervo cultural basado en la cultura escrita; además, plantearon que “la oralidad y la escritura constituían una dicotomía en la que lo oral y lo escrito aparecían como sistemas distintos tanto formal como funcionalmente y eran capaces de delimitar diferentes ‘modos de pensamiento’” (Goody, 1977, citado por Zavala, Niño-Murcia, y Ames, 2004, p. 7). Concepciones como la citada aún son debatidas hoy, pues en el imaginario común sigue prevaleciendo una valoración mayor sobre la escritura que sobre la oralidad, provocando que culturas indígenas como la Camënt’sá (aunque posean escritura alfabética) sean menospreciadas dada la preferencia que le otorgan a su tradición oral.

Ahora bien, esta concepción dicotómica de escritura y oralidad sería más tarde cuestionada y reorientada por los Nuevos Estudios de Literacidad. Para el campo, autores como Scribner y Cole realizan un aporte de gran relevancia para este cambio, pues al desligar la literacidad de la escolaridad encontraron que “distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad” (Scribner y Cole, 1981, citado por Zavala, V., Niño-Murcia, P. y Ames, P.: p.8), lo cual indica que las formas de leer y escribir en la escuela no son procesos naturales ni universales, solo son una de las tantas posibles literacidades que pueden existir.

Según lo anterior, la literacidad es un conjunto de prácticas sociales, situadas, con cargas ideológicas y epistémicas. Brian Street (1993), un exponente del campo, propone dos modelos para explicar los estudios sobre la literacidad en este entonces: por un lado, el



Modelo Autónomo de Literacidad, el en cual la investigación propone dos modelos para explicar la literacidad. Por un lado, el modelo autónomo no considera que el lenguaje tenga relación alguna con la sociedad, por tanto, el contexto donde se dan las literacidades no es tomado en cuenta. Los defensores de este modelo generalizan unas prácticas letradas propias del pensamiento occidental, es decir, una escritura organizada que amplía estructuras cognitivas, consigna la memoria para el futuro y es sinónimo de desarrollo y progreso, lo cual derivaría en que las culturas “no letradas” que “limitan” sus interacciones a la oralidad, son menos “inteligentes” y “modernas”. Así, la literacidad desde el modelo autónomo “se ha asociado con estereotipos etnocéntricos de ‘otras culturas’ y representa una manera de perpetuar la noción de una ‘gran división’ entre las sociedades ‘modernas’ y las ‘tradicionales’ que resulta menos aceptable cuando se expresa en otros términos” (Street, 1993, p.87). Consecuencia de esto, se instaure la idea de que existen convenciones y prácticas específicas superiores a otras, y que estas son independientes de sus contextos de uso.

Por otro lado, el modelo ideológico de Literacidad caracterizaría los estudios que abordan la literacidad en relación a las estructuras de poder implicadas en las culturas. En diálogo con perspectivas más antropológicas y dejando de lado visiones “etnocentristas” y sesgadas, algunos estudiosos comenzaron “a ver las prácticas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales y de poder de la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en contextos diferentes” (Street, 1993, p. 88). Esto se relaciona con la idea de que existen configuraciones particulares de la literacidad, por ende, las prácticas desenvueltas en ésta no son aisladas o accidentales, pues obedecen a relaciones de poder, intereses incluso políticos que desembocan en dominios específicos de algún tipo de literacidad.

Ahora bien, es menester pasar a profundizar en el concepto de “práctica letrada” empleado para hablar de literacidad. Para entender esta última desde una perspectiva social, resulta imprescindible situar las prácticas letradas como constituyentes de la misma, ya que “son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). Dicho en otros términos, las prácticas letradas son una manera de aproximarse a los textos propios de cada



comunidad, es “lo que la gente hace con la literacidad” (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). Además, se trata de maneras en que la lectura y la escritura articulan construcciones particulares de la realidad, enmarcadas en creencias e ideologías que legitiman dichas maneras. Lo anterior tiene que ver con la característica no observable de las prácticas letradas, y es que estas responden a un “por qué” se hace lo que se hace, muchas veces no explicitado ni consciente para los sujetos, simplemente son maneras aceptadas de leer y escribir en determinados eventos letrados.

Al respecto, Shirley Brice Heath (1982), desarrolla una investigación en la cual observa eventos letrados, para caracterizar prácticas letradas enmarcadas en un tipo de literacidad, dicho sea de paso, en tres comunidades: Maintown (familias clase media, nucleares), Roadville (personas consideradas blancas, de clase trabajadora), y Trackton (comunidad de afrodescendientes, agricultores). La autora define los eventos letrados como “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (Heath, 1982, p. 145). Así pues, un evento letrado se concibe como una actividad social donde la lectura y la escritura tienen una función, sea carta, manual de instrucciones o lista de compras, lo relevante de estas, es que están ubicadas en las interacciones sociales y no solo en la mente del lector-escritor.

Este primer recorrido por la literacidad permite vislumbrar que la lectura y la escritura son prácticas complejas donde incurren relaciones de poder, de epistemologías y de posiciones ideológicas, y que además siempre dependerán del contexto, las necesidades individuales y grupales. Este rastreo evidencia una perspectiva sociocultural de las prácticas de lectura y escritura que se viene estableciendo desde hace unas cuantas décadas, sus aportes serán importantes para repensar dichas prácticas en el contexto universitario, teniendo en cuenta que el lenguaje empleado allí es particular, así como sus prácticas son específicas.

2.3 Epistemología, identidad, y poder

En este apartado conviene precisar el punto de vista desde el cual esta investigación sienta sus bases: la *literacidad académica*. La razón de su escogencia apunta a proponer una mirada sobre las formas de leer y escribir en la universidad desde su componente cultural y



contextual, asumiendo que allí cohabitan otras formas de relacionarse con el conocimiento, maneras de leer y escribir vinculadas a saberes propios de las disciplinas y distintas construcciones de identidad. Siendo así, la mirada propuesta ha de estar alejada de las perspectivas de habilidades y de las consideraciones deficitarias, pues el problema no radica en que los estudiantes deserten de la universidad porque “leen y escriben mal”, como he señalado previamente, no existen formas “buenas” o “malas” de estos procesos, si no maneras diferentes y situadas que deberían ser explícitamente enseñadas y negociadas.

Por lo anterior, en este apartado me ocuparé de ampliar la noción de *literacidad académica*, a partir de los modelos propuestos por Lea y Street (1998). Ya en el primer capítulo de este trabajo fueron mencionados brevemente, ahora es oportuno ampliarlos para plantear un horizonte de comprensión acerca de cómo se han entendido y desarrollado las prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior. Así pues, el primer modelo descrito por los autores es denominado “habilidades de estudio” (*study skills*), este hace alusión a una visión “reparadora” de las prácticas en cuestión, esto quiere decir que se halla una “falencia” en el aprendizaje del estudiante que debe ser “mejorada” a través del refuerzo de aspectos de superficie, como lo gramatical, ortográfico, de tipologías textuales, entre otras. Vale aclarar, que esta propuesta no afirma que tales aspectos sean irrelevantes, lo que pretende realmente es hacer un llamado de atención sobre este tipo de perspectivas limitadas, que por sí solas no permiten apoyar al estudiante en su introducción a las prácticas académicas.

Ahora bien, al percatarse de la limitante de este modelo, se reformulan sus postulados y nace otro que intenta situar contextualmente las prácticas de lectura y escritura, llamado modelo de “socialización” (*socialisation*). sin embargo, a lo que se llega con este es a poner un capital cultural sobre el del estudiante, lo que sucede con esto, según Bourdieu (2000) es que, “quien se esfuerza por adquirir cultura, trabaja sobre sí mismo, ‘se está formando’. Esto implica un coste personal que se ‘paga con la propia persona’” (p.139), así, se anula el conocimiento previo del estudiante con tal de que éste llegue a adoptar el que se le ofrece al ingresar en el nuevo contexto de aprendizaje. Según esto, el éxito o fracaso académico dependerá del aprendizaje de las normas y maneras de actuar propias de las instituciones.



En el marco del modelo antes descrito, la escritura se torna “transparente” y la representación de sus significados y usos se toman por obvios. Sin embargo, el tercer modelo, “*literacidad académica*” (*academic literacy*), asume las dimensiones escondidas (Street, 2010) de la escritura en la universidad, es decir, plantea que esta no es tan “transparente”, debido a que posee unas características y usos que no resultan tan “naturales” para todas las poblaciones que intentan hacer parte de la comunidad académica. Asimismo, como el anterior modelo, este enfoque asume la importancia del contexto, pero a la vez lo trasciende abarcando la escritura de modo más complejo. Así, la *literacidad académica*

ve la escritura y el aprendizaje de los estudiantes como problemas a nivel de epistemología e identidades, más que de habilidades y socialización. Un enfoque de *literacidad académica* ve las instituciones en las cuales las prácticas académicas tienen lugar como constituidas en, y situadas en, el discurso y el poder. Contempla las demandas del currículo sobre la literacidad como involucradas en una variedad de prácticas comunicativas, incluyendo géneros, campos y disciplinas. (Lea y Street, 1998, p. 158-159)

De lo citado puede afirmarse que la lectura y la escritura en el contexto universitario no son “universales”, sino que obedecen a convenciones -entendidas estas como el trabajo del poder a través del tiempo-, cánones y discursos particulares. En los anteriores modelos estos aspectos son ignorados, de allí que la educación superior carezca todavía de una enseñanza explícita de tales convenciones, de la relación del lenguaje con lo académico y disciplinar, y además no tome en consideración las expectativas de los docentes y estudiantes frente a dichas prácticas. Por ende, es necesario reconocer que estas últimas no serán develadas a través de la sola adquisición de habilidades comunicativas, o de la inserción en la cultura académica porque sí, más bien, las dimensiones ocultas antes mencionadas se hacen accesibles al haber una comprensión de la implicación de la identidad, la epistemología y el poder dentro de las prácticas de lectura y escritura en la academia. Acogiendo al planteamiento de Zavala y Córdova (2010), pongo atención en el hecho de que las prácticas de

la lectura y la escritura [en la universidad] también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir



conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad. (p. 113)

En consonancia con lo anterior, no basta con comprender estas relaciones. Resulta apremiante tomar posición frente a ellas, es decir, generar un acercamiento a la lectura y la escritura desde comunidades donde se posibilite la construcción de identidad académica y la apropiación del lenguaje y las prácticas de leer y escribir particulares de la universidad, donde se permita cuestionar y negociar con las mismas.

Es necesario, antes de avanzar, destacar el lugar que tiene la identidad en el aprendizaje de la lectura y escritura académica dentro de las comunidades de práctica, de modo que se entienda con mayor claridad lo que significa para un estudiante indígena esta cuestión de conjugar una identidad étnica con una identidad académica en el contexto universitario, para ello, es ilustrador lo que Stuart Hall (2003) afirma sobre la identidad:

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (p.15)

De ahí que la apropiación de los discursos y los modos de hacer en la universidad tenga una implicación en la identidad, teniendo en cuenta que esta última fluye a través de las actividades propias de cada contexto, en este caso, la lectura y la escritura académica. Los estudiantes toman la tradición de estas últimas (las raíces), y también deciden que hacer con ellas (los rumbos) de acuerdo a sus experiencias, en otras palabras, la identidad se ve transformada, pero no es nueva, por eso es que podemos hablar de conjugación de identidades, aquellas tomadas del devenir y las que se van apropiando en el camino.

Ahora bien, la propuesta que trazo con esta investigación se enlaza con una apuesta por repensar el papel fundamental que tiene la participación en una comunidad de práctica para la construcción de identidad académica (y étnica), y para la elaboración de sentidos de las prácticas académicas que tienen lugar en un contexto de formación en lectura y escritura. Considero imprescindible anotar en este punto que dichas identidades no son construidas



desde fuera, es decir, como Par Académica Solidaria e investigadora no nomino ni otorgo tales identidades, pues fueron las estudiantes indígenas con quienes compartí en el taller *En la U me quedo*, quienes dieron nombre a la conjugación de su identidad académica con la étnica.

Antes de pasar a profundizar lo antedicho, es necesario no desconocer otras perspectivas teóricas que problematizan e intervienen en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Esto, para dar sustento a los motivos por los cuales en este trabajo de grado he escogido la *literacidad académica* como perspectiva analítica y de acción en lugar de otras quizá afines. Así pues, la alfabetización académica, propuesta desde los planteamientos de Carlino (2013), se refiere a los procesos de enseñanza que se ejercen para “favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (p. 370), por lo tanto, apunta a dos objetivos:

enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (p.371)

Como se puede ver, esta perspectiva está asociada con el modelo de socialización (socialisation), al tener en cuenta aspectos contextuales para la adscripción en un grupo de “especialistas”, dejando de lado en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura características que intervienen en estas, como lo son la identidad, la diversidad, los choques culturales, la introducción a nuevas formas de interpretar y organizar el conocimiento de acuerdo a tradiciones relacionadas con consensos tácitos sobre cuáles son las obras “correctas”. En este sentido, la alfabetización académica se concentra “en las formas en que los estudiantes pueden ser ayudados a adaptar sus prácticas a aquellas de la universidad” (Gibbs, 1994, citado por Lea y Street, 1998, p. 157), en consecuencia, los códigos usados en la academia se asumen como dados y no como constructos.

Queda claro así que esta perspectiva teórica se distancia de mi perspectiva analítica y de acción, puesto que, como ya lo he expresado, aquí el protagonismo es adjudicado a construcciones relacionadas con la identidad, la epistemología y el poder. Es oportuno



entonces dar continuidad al concepto esbozado unos párrafos atrás: la comunidad de práctica. El concepto de *comunidad de práctica* acuñado por Lave y Wenger (1991), hace alusión a que el aprendizaje tiene un terreno más fértil en el marco de procesos de identidad y apropiación donde las personas se relacionan en grupo, en otras palabras, se aprende participando como miembro de una comunidad de práctica.

Este concepto se articula en mi trabajo porque permite advertir la imperiosa necesidad de abandonar las perspectivas del *déficit*, de las habilidades de estudio y de la remediación en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas, pues los sujetos al ser aprendices no solo involucran sus capacidades cognitivas, sino que a la vez ponen en juego la identidad que van construyendo al hacer parte de una comunidad, así, el aprendizaje “concierna a la persona completa actuando en el mundo” (Lave y Wenger, 1991, p. 49), atañe sentires y saberes, *el ser y estar en el mundo*.

En este sentido, el taller En la U me quedo, se constituye como una comunidad de práctica, al ser un espacio abierto para potenciar las prácticas de lectura y escritura desde la especificidad del área de Nutrición y Dietética, en el cual, a través de la puesta en común de saberes en torno a su disciplina va tomando fuerza la identidad académica que va cambiando para hacerles sentir parte de la comunidad de nutricionistas. Más adelante, en el capítulo orientando al análisis, el lector podrá ver cómo se construye este proceso.

Asimismo, y antes de retomar el concepto previo, el taller en mención se configura como lo que Mary Pratt (1991) ha decidido llamar zona de contacto (*contact zone*), concepto retomado por Canagarajah (1997) para asociar a la relación entre la academia y los grupos minoritarios, ya que son “espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y se enfrentan entre sí, con frecuencia en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas” (p.33). Esto quiere decir que la universidad es una zona de contacto, así como lo fue el aludido taller, donde se pusieron en tensión los saberes ancestrales con los académicos, siendo este un contexto donde se propiciaron relaciones horizontales, en contraposición a las jerarquías establecidas en la universidad, tales como “el docente posee la última palabra” y “estos son los autores irrenunciables para comprender una situación o teoría”.



En este orden de ideas, el análisis propuesto aquí en torno a la iniciativa En la U me quedo no solo es desde la *literacidad académica* sino también desde lo que Canagarajah (1997) desarrolla a partir de una noción mencionada de paso por Pratt (1991), a saber: safe houses (“casas seguras”). Estas son entendidas como “espacios sociales e intelectuales donde los grupos pueden constituirse como comunidades horizontales, homogéneas, comunidades soberanas con altos grados de confianza, entendimiento compartido y protección temporal de legados de opresión” (Pratt, 1991, p. 40). Pese a que la iniciativa fue planeada en principio para solventar las “carencias” de los estudiantes indígenas dados sus altos índices de deserción, dicho espacio fue aprovechado en la práctica para poner en diálogo -así como confrontar-, las identidades, las expectativas, las prácticas veladas, los imaginarios y estigmas en torno a las comunidades indígenas, debido a que “cuando hay legados de subordinación, los grupos necesitan lugares para la curación y el reconocimiento mutuo, casas seguras en las que construir comprensiones compartidas, conocimientos, reclamaciones sobre el mundo que luego pueden traer a la zona de contacto” (Pratt, 1991: p. 40). De manera que la oportunidad de participar en una “casa segura” (safe house) resignifica y fortalece la identidad étnica, al tiempo que permite llegar a la voz del estudiante desde sus potenciales creativos, es decir, desde sus negociaciones con los géneros textuales predominantes en la academia con sus formas de construir conocimiento al escribir.

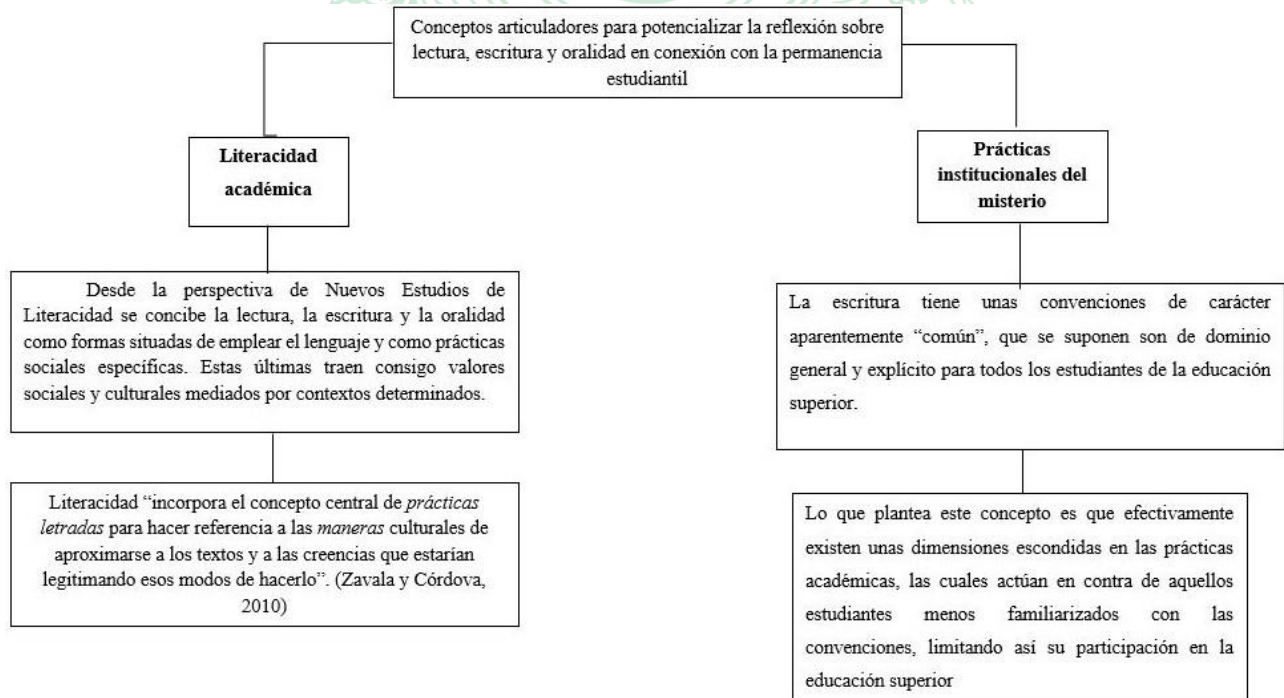
En coherencia con lo anterior, Canagarajah (1997) narra una experiencia de docencia, cuyo objeto era la escritura académica, en la cual el investigador animó a los estudiantes a utilizar espacios menos formales para su interacción, como blogs. La configuración del grupo, con una mayoría de afroamericanos, promovió la construcción de lazos de confianza y comunidad rápidamente, derivando el establecimiento de diálogos muy cercanos a una “casa segura” (*safe house*). Conforme describe el autor, se promovió a los inscritos en el curso:

a explorar las convenciones típicas de contenido y escritura de las disciplinas seleccionadas para entender cómo diferían de sus propios discursos, para luego dirigirse a la comunidad académica como escritores que podrían utilizar el conocimiento académico y convenciones de manera efectiva. (p. 175)



Entre los resultados de su investigación, Canagarajah (1997) evidencia cómo a partir de esto, en la “casa segura” (*safe house*) se sentían cómodos en usar literatura vernácula para explicar fenómenos que bien podían esclarecer a partir de teorías canónicas del pensamiento occidental. No obstante, cuando llegaba la hora de escribir un ensayo (considerado el género por excelencia de la manifestación de un pensamiento estructurado que demuestra la capacidad de argumentación en la academia), – y se encontraba en la zona de contacto con los de afuera de la comunidad –, volvían a apoyarse en citas de autores blancos. Finalmente, el autor concluye que esta puede ser una estrategia para criticar la academia desde la academia misma.

El análisis que propongo en este trabajo de grado, enlazará los conceptos previamente discutidos, con el fin de tejer interpretaciones, comprensiones y reflexiones en torno a la práctica formativa del taller y los procesos formativos que ha derivado. Para finalizar la sección, presento una gráfica que sintetiza los conceptos presentados en el capítulo.



Gráfica 1. Mapa conceptual de la investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

(Fuente: elaboración propia)

Con base en este marco conceptual, paso a presentar el diseño y desarrollo metodológicos de la investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**III. SOBRE LAS FORMAS DE HACER: UN ENSAYO DE
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN. UNA CONSTRUCCIÓN
METODOLÓGICA**

Mientras dejamos de pensarnos a nosotros mismos, otros lo hicieron...

Abadio Green (2001)

3.1 Asumir la pregunta de investigación: el enfoque epistemológico

Asimilada desde diferentes perspectivas, la realidad no resulta ser la misma para todos. Cada punto de vista organiza de modo distinto lo que llamamos “realidad”, así, en lugar de una sola, podemos hablar de varias “realidades”, y estas a su vez pueden ser compartidas, interpretadas, sentidas e incluso construidas por cada grupo humano. Esto último no quiere decir que la realidad sea un asunto relativo e individual, sino que existen realidades sociales, las cuales son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas (Bruner, 2004, 115). Por ello, salir de la propia realidad, de las zonas de *comfort*, de las significaciones familiares, requiere de un ejercicio de apertura para intentar comprender el mundo del *otro* y las interpretaciones que del mismo tienen las personas y las culturas.

Me permito ampliar el asunto precedente en aras de enlazar de modo más claro lo que sigue en el próximo párrafo. Cuando señalo la necesidad de salir de la propia realidad, estoy haciendo referencia a “transformar lo familiar en exótico” (Da Matta, 1999, p.174), esto quiere decir que hay que salirse del molde para poder descubrir en lo cercano lo exótico (entendido como desconocido o lejano) que reposa en nosotros, y que no ha sido cuestionado debido a las legitimaciones sociales, a los estereotipos y a la costumbre a la clásica respuesta “porque siempre se ha hecho así”. A esto agrego las palabras de Gilberto Velho (1981) cuando dice que “extrañar lo familiar se torna posible cuando somos capaces de confrontar intelectualmente, así como emocionalmente, las diferentes versiones e interpretaciones



existentes acerca de hechos y situaciones”² (p. 131), ello implica además que la relevancia de tomar una postura como esta en la investigación social reside en ver la realidad como más compleja de lo que las formas típicas en que hemos sido socializado nos han permitido dilucidar.

En este sentido, el contexto universitario se presenta ante nosotros los estudiantes como un universo de saberes y seres diversos por descubrir, sin embargo, a la larga nos movilizamos entre los mismos círculos sociales y epistemológicos, trazamos una línea segura de nuestra realidad y allí permanecemos junto a los sujetos y experiencias acostumbradas (que pasan a ser *familiares*). Romper con esta linealidad y extrañar lo familiar es esencial para hacer otras lecturas de la educación superior y los sujetos que allí habitan. En mi caso, tuve la oportunidad de vivir la universidad desde una perspectiva antes no sospechada, esto me convocó a salir del molde y tomar una postura nueva ante la interacción con sujetos cuyas visiones del mundo no contemplaba desde el mío. Por tal razón, ingresar a un escenario educativo en calidad de docente a la vez que Par, donde los participantes allí perteneciesen a diversas comunidades indígenas, implicó precisamente abrirse a la comprensión de un mundo distinto al propio. Lograr esto no podría hacerse de manera cuantificable, pues no alcanzaría a abarcar la pluralidad de las intersubjetividades tejidas en el acto educativo.

La comprensión que buscaba al adentrarme en los pensamientos y prácticas académicas de los estudiantes provenientes de comunidades ancestrales no podría abordarse desde un enfoque distinto al cualitativo, dado que este “es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, 17). Siendo así, el criterio fundamental para escoger dicho enfoque es que la intencionalidad de este trabajo investigativo es crear diálogo con otros sujetos, sin soslayar las particularidades de su individualidad y de sus prácticas sociales, observando su comportamiento, escuchando las percepciones de aquello que les acontece, sus motivaciones y biografías, de manera tal que pudiese llegar a una comprensión que no ignorase la construcción histórica de su realidad como estudiantes indígenas en el contexto académico en el presente contexto sociohistórico. La anterior afirmación

² Traducción propia



corresponde a que mi posición como maestra investigadora no se reduce a observar desde la distancia y juzgar, o a recopilar datos estadísticos sin más, pretendiendo exactitud y rastreando elementos generalizables, sino a que tomo un papel como participante en el proceso interactivo de la construcción de realidad formada en el aula, dando siempre un papel principal a la palabra del *otro*.

No es gratuito intencionar interacciones donde prevalezca un lugar de importancia para la palabra, pues esto implica generar comprensiones desde las lógicas de los estudiantes. Al respecto, Matsumoto (2000) nos recuerda que cada sociedad determina sus formas de mirar la realidad, por lo cual “todos tendemos a ver el mundo a través de nuestros propios filtros culturales” (p. 1). A pesar de esto, es importante, en la interacción con el *otro*, ir más allá de los estereotipos aprendidos e intentar comprender los modos diversos de mirar el mundo que tienen los individuos y grupos de individuos, elevando así nuestro nivel de sensibilidad intercultural, tan necesaria en la sociedad contemporánea. Traer a colación al mencionado autor me parece instructivo porque, reitero, si se pretende cambiar la mirada sobre el indígena reconociendo las elaboraciones de sentido que ellos mismos construyen alrededor de sus prácticas académicas, y por ende desentrañar de qué manera estas últimas influyen en su identidad étnica, debe hacerse desde las construcciones de realidad hechas por ellos mismos como actores sociales y en relación con otros.

A propósito de la idea anterior, construir relaciones intersubjetivas e interpretar la realidad de la educación es una cuestión ineludible del quehacer docente, pues desde allí es factible proponer apuestas por la transformación de la realidad educativa o al menos empezar por el vuelco en la mirada que se dirige a los *otros* y a sus realidades. No se trata de coincidir a cabalidad con la visión de mundo de los múltiples y diversos grupos e individuos, pero sí de comprender y respetar, de aprender a convivir, de tratar de ver el mundo desde perspectivas otras. Significa además, abandonar los estereotipos sobre el *otro*, pues como acertadamente apunta Chimamanda Adichie³ (2013) “el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos, hacen de una sola historia, la única historia”, lo cual no es conveniente si se pretende un estudio que abarque las narraciones que sobre su

³ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=F3cIVHUnbXI>



realidad tienen las personas con quienes se realiza la investigación. Teniendo esto presente, es inevitable concordar con Galeano (2004) cuando sostiene que “la investigación cualitativa rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana”. Así pues, en este trabajo se toma este enfoque investigativo no para leer una realidad fragmentada, ni realizar una comprensión que anule la óptica de los demás, más bien, es tomada para conocer esa realidad humana desde una perspectiva holística.

En este orden de ideas, el enfoque epistemológico adoptado aquí deviene en filtro para llegar al conocimiento, para tener un acercamiento a la realidad misma alrededor de la experiencia que es interpretada de modo global y dinámico, no desde concepciones binarias que solo redunden en la separación de dos opuestos, por ejemplo, académico/ancestral, conocimiento objetivo/subjetivo. Más bien, se privilegia una visión integradora de los saberes y aprendizajes dados entre estudiantes y maestro o Par Académico. La holística pues, “considera cada elemento de un campo como un evento que refleja y contiene todas las dimensiones del campo (...). El todo y cada una de sus sinergias se encuentran estrechamente ligadas en un marco de constantes y paradójicas interacciones” (Santos Rego, 2000, p. 4). Ver la realidad bajo esta lógica requiere no desconocer la gran cantidad de implicaciones que entran en juego dentro de las estructuras educativas, de poder, de cultura, de interacciones sociales, donde además, para el caso, se trata con temas tan polémicos como la diversidad cultural. Como bien lo apunta Santos Rego (2000), tomar una postura “holística del aprendizaje se corresponde con una escuela que favorece la inclusión y no la exclusión dentro de sus recintos; (...) que respeta la diversidad cultural y aprovecha sus ventajas para fortalecer un sentido de comunidad y de civilidad”. De esa manera es que se comienza a dar un cambio en la forma de ver a los demás seres humanos, no abriendo espacios donde “todo vale”, sino discutiendo puntos de vista y llegando a acuerdos que integren más de lo que separen.



3.2 Metodología de la investigación

En sintonía con el apartado anterior y con la intención de seguir una ruta coherente a la idea de dar prevalencia a la interacción con los otros donde medie el diálogo como paso determinante para la comprensión e intervención de la realidad educativa, el desarrollo de este trabajo investigativo se orienta bajo la metodología de la investigación-acción-participativa (IAP), propuesta desarrollada por el reconocido colombiano Orlando Fals Borda. La pertinencia de esta se basa en sus tres componentes constitutivos, los cuales son asumidos desde lo descrito por Ander-Egg (2003): la *investigación* es tomada como proceso crítico y reflexivo, donde la población estudiada está implicada “como agente activo del conocimiento de su propia realidad” (p.33); la *acción* es una fuente de conocimiento generadora de actuación, es “acción de organización, movilización, sensibilización y concientización” (p.33)) con un propósito de cambio; y la *participación* indica que tanto el investigador como la población investigada están implicadas en el proceso de producción de conocimiento y de transformación.

La conjugación de los componentes descritos en una *investigación* de carácter docente como esta, se justifica en que como maestros somos convocados a realizar lecturas de naturaleza crítica y reflexiva del contexto donde trabajamos, no limitarnos a depositar el conocimiento sobre los estudiantes, ni a verles como vasijas vacías por llenar, o como diría Freire (2005), a que “el único margen de acción que se ofrece a los educandos [sea] el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (p. 78), de modo que sea una donación vertical de sabio a ignorante; al contrario, hemos de ser conscientes de la historicidad con que devienen sujetos y de la realidad que viven y cómo la viven, sin desconocer además su papel activo en el acto de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que investigar en educación resulta de suma relevancia para que cada acción ejecutada en el aula esté bien pensada y no realizada con automatismos.

El acto educativo es concebido aquí como un diálogo, es por ello que he orientado este trabajo de modo que, junto a mí como docente investigadora y Par Académico Solidario, cada estudiante tenga participación en la investigación. Así, el pensar las prácticas académicas es movilizado por la concientización de estas, es decir, se genera una *acción* en



la que cada individuo involucrado se siente interpelado a dilucidar y potenciar las prácticas de lectura y escritura propias de su disciplina. Dicho de otro modo, el componente de *acción* en la aludida metodología tiene lugar en la práctica pedagógica como *agencia de los sujetos*, entendida esta última en el sentido planteado por Zavala (2011) de “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (p. 54), es decir, existe una relación con la lectura y la escritura más allá del adoctrinamiento o adopción acrítica de estructuras preestablecidas sobre el deber ser de estas, no es una transferencia de conocimiento, se trata de construcciones de sentidos y de prácticas entre educador, educando y el contexto educativo en que nos desenvolvemos.

Sumado a esta concepción, la *acción* tiene lugar aquí como aporte a las configuraciones póstumas de iniciativas dentro del CLEO. Con esto me refiero a que el trabajo desempeñado dentro de *En la U me quedo* no vuelve directamente sobre las estudiantes de esta cohorte, si no que la puesta en relieve y la revalorización de la identidad étnica hecha con ellos contribuirá a tener un mayor conocimiento de la situación, las necesidades y las perspectivas de los estudiantes indígenas al momento de diseñar proyectos pedagógicos relacionados con las prácticas de lectura y escritura académica. Si bien la experiencia de la aludida iniciativa permitió generar tanto en estudiantes como en Pares Académicos descubrimientos, replanteamientos y posicionamientos, esto como tal no constituye una transformación de la realidad de este tipo de cursos extracurriculares. Comprendo que, más bien, es otro paso a dar para la consolidación de nuevas propuestas más acordes con los intereses y necesidades reales de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Expresado esto, vale resaltar que la relevancia de la IAP deviene con el aspecto constitutivo de la colectivización, el cual, explica Fals Borda (2007), implica que “el investigador no puede nunca aducir que es dueño de nada, sino que aporta dentro de un grupo” (p. 11), en este caso, el grupo al cual se hace devolución de las acciones con la clara intención de mejorar en el futuro es al Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO). Con ello además, quiero reconocer el legado que ha venido trazando dicho espacio para “fortalecer los procesos de revisión y atención (...) [de] las prácticas LEO en la educación superior”.



Ahora bien, el componente de *participación* se explica dado el involucramiento de ambos actores educativos (educador y educando), pues aunque es innegable la existencia de un momento de observación que atraviesa todo el tiempo de presencia en el lugar de práctica docente, este también viene acompañado de la participación en tanto se proponen determinados procesos de formación en los cuales las preguntas, los comentarios, el compartir experiencias de y con el otro, son aspectos que nutren el estudio de lo que se quiere comprender, especialmente, porque se privilegia la perspectiva de la gente y el conocimiento es socializado de manera que se hace devolución a la población investigada a medida que se va dando el curso-taller, y se da respuesta a cuestiones objeto de preocupación de estos.

En esta línea de sentido, la investigación-acción-participativa cimienta las bases para interpretar, comprender y transformar realidades, saberes y prácticas bilateralmente, lo cual permite construir nuevos caminos y rutas a partir de las múltiples perspectivas de los individuos en torno a prácticas de escritura e identidades dentro del marco universitario. Esto implica también, que la información y los datos resultantes de la interacción son tratados de manera abierta y reflexiva, con el fin de cambiar, cuestionar o reforzar ideas acerca del objeto y los participantes de la investigación.

3.3 Diálogos e interpretaciones: las estrategias de investigación

Siendo consecuente con la previa fundamentación de la metodología de investigación seleccionada, me propongo en este apartado definir las “estrategias” que posibilitaron los procesos de recolección, sistematización y análisis de la información de manera pertinente y coherente con los objetivos de este trabajo de grado. Teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción-participativa las “estrategias” que responden de manera más atinada a este estudio, resultaron ser tres. En primer lugar, ubico el **grupo de discusión** (GD), puesto que este “opera desde criterios como la tensión entre homogeneidad/ heterogeneidad. Los sujetos son invitados a conversar porque sus discursos representan una posición (un topos) que puede interactuar, deliberar, entrar en relación con otra posición (otro topos)” (Pérez y Rincón, 2013, p.63), así, puestas en escena las problemáticas y puntos de encuentro donde emergen dicotomías como las citadas puede



cotejar las percepciones de las estudiantes con las mías para lograr una interpretación desligada del sesgo del imaginario sobre quiénes son las demás personas; en segundo lugar, está la estrategia de **observación participante**, entendida esta como el estar dentro de una comunidad integrándose a sus interacciones a la vez que se toma nota de lo relacionado con el interés del investigador para su posterior categorización e interpretación, muy orientada por la perspectiva etnográfica de los Nuevos Estudios de Literacidad. En tercer lugar, está el **análisis documental**, siendo este un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de la original, con el fin de facilitar y posibilitar su posterior recuperación e identificarlo (Castillo, 2004).

Considero oportuno pasar ahora a ampliar las estrategias mencionadas, dado que su sola alusión y definición no bastan para clarificar su razón de ser en este trabajo investigativo. Así pues, en lo que respecta al **grupo de discusión**, este en tanto “es un marco para captar representaciones lógicas, relaciones y formaciones imaginarias y afectivas en grupos, sectores o clases sociales determinadas” (Galeano, 2012, 190), permitió dilucidar por medio del discurso oral los pensamientos, percepciones y opiniones de las estudiantes alrededor de tres tópicos relevantes, a saber: ser indígena hoy, el taller *En la U me quedo* y *prácticas veladas*. Tales tópicos fueron divididos en dos encuentros:

Primer encuentro: arribo a la universidad y experiencia con otros indígenas en el taller En la U me quedo: el primer grupo de discusión fue llevado a cabo con el propósito de conocer bajo qué circunstancias se dio el arribo de las estudiantes a la universidad en términos de interacciones sociales, para posteriormente establecer relaciones entre dichas interacciones con las primeras personas con quienes tuvieron acercamiento y el modo en que se dan las interacciones en la iniciativa *En la U me quedo* como una *safe house*. De ese modo, se establecieron preguntas orientadas a profundizar en estos aspectos y que, además, pudieran preparar el terreno para los temas a tratar en el segundo GD. Algunas preguntas se planteadas para orientar la discusión fueron: ¿Quiénes fueron las primeras personas que conocieron al ingresar en la universidad? ¿Cómo los recibieron? ¿Cómo se han sentido al estar en un curso con otros indígenas? ¿Cómo ven la iniciativa *En la U me quedo*? Dado el carácter espontáneo de la comunicación oral, estas preguntas fueron generando más respuestas en direcciones no



contempladas antes, por ejemplo, hasta antes de este encuentro no éramos conscientes de lo valioso que resultaba la figura de Par Académico para las estudiantes, lo cual es un aspecto a poner en consideración en el diseño de la iniciativa, para no caer en la repetición del modelo de curso jerarquizado, sino más bien aprovechar la tutoría entre pares para favorecer la construcción de conocimiento y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Segundo encuentro: Imaginarios sobre el ser indígena y percepciones del taller En la U me quedo: el segundo grupo de discusión, tuvo apertura con un video del artista Inga de la Universidad Nacional de Colombia Hugo Jacanamijoy⁴. Este video cumplió la función de agente generador, esto quiere decir que lo expresado en el video sirvió para dar paso a la conversación en torno a los imaginarios sobre el ser indígena en la universidad, tomando en cuenta la experiencia de un indígena imbuido en el contexto académico con todo lo que ello conlleva (producción de conocimiento, prejuicios). Lo siguiente fue indagar por las percepciones acerca del taller *En la U me quedo*, por medio de preguntas que apuntaran a conocer sus prácticas académicas dentro del mismo y sus estrategias para lidiar con las *prácticas veladas*. Inicialmente estas fueron algunas de las preguntas planteadas: De lo abordado en el taller hasta ahora, ¿qué temas les han ayudado en sus actividades académicas?, con base en su experiencia universitaria hasta hoy, ¿qué propósitos creen que tienen los textos que escriben / hayan leído en la universidad?, ¿cómo relacionan el conocimiento sobre Nutrición y Dietética en la universidad con los conocimientos de su pueblo en particular? Al igual que en el primer encuentro, las preguntas posibilitaron rastrear información sobre otras cuestiones de importancia, así, de todo lo mencionado, surgieron temas de reflexión para la gestión de la continuidad de espacios como estos, pues pretender “subsana” o “remediar” las “carencias” de los estudiantes indígenas donde la mirada sobre ellos se sigue definiendo por el déficit y lo exótico, no permite la emergencia de proyectos efectivamente interculturales que se puedan mantener en el tiempo, ni favorecen la calidad de la trayectoria

⁴ Disponible en: http://www.semana.com/cultura/multimedia/carlos-jacanamiyoy-su-reflexion-sobre-el-racismo/408233-3?hq_e=el&hq_m=609998&hq_l=44&hq_v=19cf55cc0a



académica y las interacciones a lo largo de esta, como corrobora el trabajo de Sierra y otros (2004).

Ambos grupos de discusión contaron con la participación de 4 estudiantes del programa de Nutrición y Dietética⁵: Diana, indígena Nasa Yuwe, quien para el momento en que tuvo lugar el GD se encontraba matriculada en el tercer semestre; Luisa, indígena Misak, también del tercer semestre; Sonia, indígena Inga, estudiante de recién ingreso; y Sol, estudiante Afro, quien para ese momento cursaba el segundo semestre. En el GD, junto a mí como Par Académico, también participó Alexander. La docente y asesora de mi investigación, Luanda Sito, nos acompañó igualmente en ambas sesiones; para el segundo encuentro contamos con la participación del tallerista de la iniciativa, Juan Camilo Méndez.

De esta estrategia destaco que, por medio de las discusiones propiciadas en los grupos, se creó, junto a las estudiantes, procesos interpretativos de la realidad que viven y vivimos en la universidad y en el taller *En la U me quedo*, logrando así proyectar propuestas fundamentales para el futuro cercano de iniciativas similares a esta. Ahora, es necesario advertir que las ideas, propuestas y sugerencias puestas en común en los grupos de discusión no deben quedarse solo allí, pues resulta impostergable que estas trasciendan el mero discurso y se conviertan en acción. De ahí la importancia de consignar y socializar estas discusiones en espacios como el CLEO para tomar medidas y transformaciones en el desarrollo de proyectos de este corte.

Por otro lado, los cuestionamientos y reflexiones hechas en esta investigación y la formulación de preguntas para los grupos de discusión requirieron de una previa **observación participante**, pues esta es una “estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros” (Woods, citado por Galeano, 2012, 35). Así pues, tener un papel real dentro del aula, prestando atención a las dinámicas del grupo y a las construcciones (y deconstrucciones) de sentidos, posibilita generar comprensiones de esa realidad compartida al detener la mirada sobre aquello que antes

⁵ Lo siguientes nombres han sido modificados con el fin de proteger la identidad de los estudiantes participantes de la iniciativa *En la U me quedo*



pasaba desapercibido. Por esta razón fue importante aprender lo que Masschelein (2006) llama “educar la mirada”, lo cual significa “aprender a ser conscientes, estar atentos” (p. 295), tener una “práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo –hacia un futuro mejor–” (p. 296), se trata de aguzar el ojo para llegar a comprensiones y transformaciones de la realidad que nos circunda. En otras palabras, lo importante es abandonar el lugar pasivo, despojarse de los prejuicios con que nuestra mirada ha sido predeterminada para ver el mundo, de modo tal que la participación simultánea a la observación desarrolle procesos formativos y de confianza ya no desde situaciones de discriminación, exclusión y desigualdad, si no desde la curiosidad, el diálogo y el conocimiento del *otro* y de sí.

Finalmente, el **análisis documental** resultó ser una estrategia reveladora para evidenciar el modelo de literacidad asumido en el programa del taller *En la U me quedo*. La relevancia de explicitar tal modelo reside en la posibilidad de hacer consciente las perspectivas de trabajo con grupos étnicos y diversos, para así cambiar el curso de acciones y estrategias que estén en clave de déficit y potenciar otras de corte intercultural y crítico.

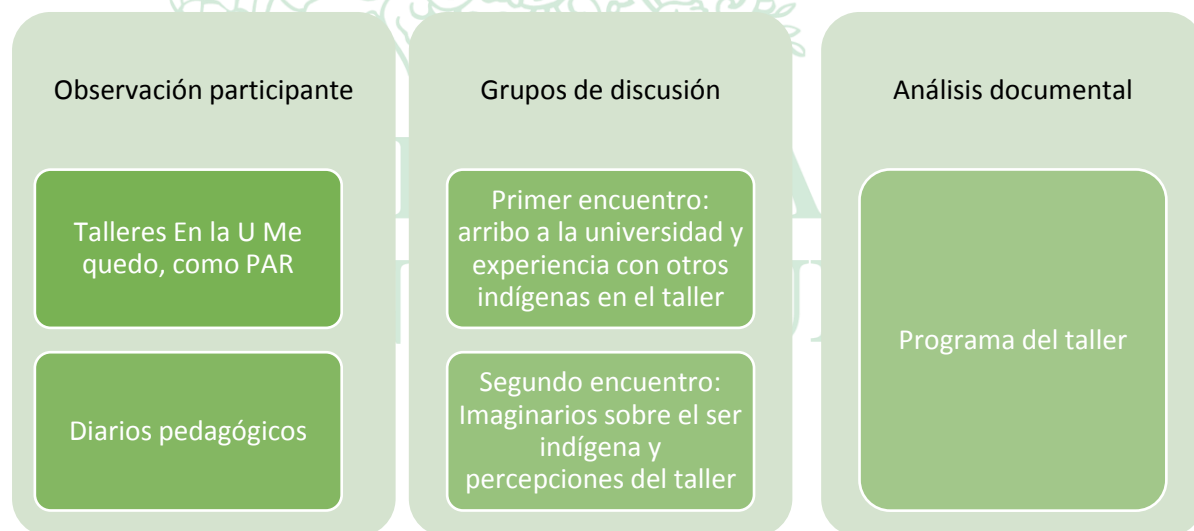


Tabla 2: Metodología de la investigación



3.4 Memoria pedagógica y puntos de encuentro: los instrumentos de investigación

De lo expuesto en el apartado anterior se desprende la elección de unos **instrumentos** de investigación coherentes con los propósitos de las estrategias. Así, en lo que concierne a la observación participante, siendo ésta motivo de meditación para el quehacer docente, me he valido del **diario pedagógico**, ya que este “es una guía para la reflexión sobre la práctica, [que favorece] la toma de consciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (Porlán, 2000, p. 21). Para ello no solo lo empleé como herramienta para consignar la información recolectada en cada encuentro, sino además para desarrollar una descripción pormenorizada de las dinámicas educativas que permitieran superar las percepciones intuitivas, a unas más sistemáticas ligadas al saber docente y disciplinar. Desde luego, todo esto se da a partir del lente pedagógico propio del docente, quien dispone la información de manera que posteriormente pueda “realizar nuevas construcciones del saber profesional” (Porlán, 2000, p. 40) con la reflexión y la toma de decisiones para diseñar intervenciones más propicias para el contexto educativo en que se sitúe. Como instrumento, el diario pedagógico es el informe resultante de la observación y participación en el aula.

Ahora bien, en lo que concierne a la estrategia del grupo de discusión, el instrumento derivado para llevar a cabo esta, fue una **guía de preguntas**⁶ organizadas desde 2 ejes: el primero sobre el arribo a la universidad y experiencia con otros indígenas en el taller, y el segundo sobre los imaginarios sobre el ser indígena y percepciones del taller. Previamente hice referencia a algunas de las preguntas planteadas en ambos grupos de discusión, sin embargo, llegado este punto, vale aclarar que si bien el orden preestablecido de estas se mantuvo casi a la perfección, fue necesario formular nuevas preguntas en el instante mismo del desarrollo de los grupos de discusión (especialmente del segundo), pues, no olvidemos, la palabra hablada contiene un carácter espontáneo que requiere interpelar al interlocutor a medida que van dando sus respuestas, esto con el fin de profundizar, cuestionar y ampliar los temas y comentarios surgidos, que devienen como interesantes para el análisis. No sobra

⁶ Ver anexo 1



decir que este cambio también es un reflejo del proceso de construcción de conocimiento que se da en el marco del propio *grupo de discusión*.

En lo que respecta al análisis documental, el instrumento que facilitó una lectura enfocada en los elementos de interés de esta investigación fue una **ficha de análisis**⁷ donde consigné y destacué los aspectos más relevantes del programa de *En la U me quedo*. Me refiero a la literacidad, enfoque de las prácticas de lectura y escritura, la interculturalidad y el acompañamiento y la evaluación propuesta allí.

Los grupos de discusión fueron grabados en audio, y posteriormente segmentados y transcritos. Para el análisis, describo y analizo el corpus generado, triangulando los datos y elaborando interpretaciones a partir de este conjunto de discursos producidos a lo largo del semestre formativo; análisis que paso a presentar en el próximo capítulo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

⁷ Ver anexo 2



IV. RECONOCIENDO LAS VOCES INDÍGENAS. UN MARCO ANALÍTICO

Yo soy porque nosotros somos.

Ubuntu, principio africano

Los discursos construyen realidades, y éstas a su vez construyen identidades. Este postulado, insinuado de diferentes maneras en lo que he expuesto hasta aquí, revela la importancia de mirar con lupa los discursos que sobre la diversidad cultural se diseminan en la universidad, de modo tal que pueda generar comprensiones en torno a la realidad vivida en el contexto universitario alrededor de las identidades vinculadas a una *literacidad académica* particular.

Teniendo lo anterior como horizonte, en este cuarto capítulo presentaré el análisis de los datos generados por medio de la metodología de investigación ya señalada. Esto, con el propósito de contestar a la pregunta de esta investigación, recordemos: *¿cómo dialoga el taller En la U me quedo con las prácticas letradas de los estudiantes indígenas y estas prácticas con su construcción de identidad étnica-académica?* Es momento pues de entrelazar las palabras de las estudiantes indígenas, con la propia y la del Taller como tal, para ubicar los encuentros y desencuentros propiciados allí.

4.1 El lugar de la enseñanza de la *literacidad académica* en el programa de *En la U me quedo*

En esta sección, analizaré la planeación de los espacios formativos del programa, buscando delinear la visión de lenguaje que subyace al programa. Daré inicio a este apartado haciendo alusión a que en el *Plan de estudios* del pregrado de Nutrición y Dietética, existe un curso programado para el primer semestre -llamado *Socialización del conocimiento*-, donde se destinan actividades en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, sin embargo,



según lo narrado por las estudiantes, allí se abordan casi exclusivamente aspectos lingüísticos de dichas prácticas, de ahí que al asistir a las primeras sesiones de la iniciativa en análisis ellos tuvieran la impresión de que sería algo muy similar. A continuación, presentaré los aspectos más relevantes de la *ficha de análisis*, seguido de algunos extractos de mi *diario pedagógico* con la intención de que el lector pueda percatarse del porqué de las afirmaciones de las estudiantes.

Así pues, el programa del taller fue planeado desde tres fases: una de lectura o preescritura, una de escritura y finalmente una de reescritura. A grandes rasgos, para cada uno de estos ítems se propuso un abordaje desde lo lingüístico, es decir, desde la explicación de lectura estructural, abductiva, simbólica y crítica; la organización de la información a partir de resumen, mapa mental, cuadro sinóptico, infográfico y ficha bibliográfica; un acercamiento a los géneros discursivos, apropiación desde la parte formal del texto, el reconocimiento de la coherencia y la cohesión del texto, el párrafo y tipos de párrafo, una adecuación a partir de la citación académica y la polifonía textual; y finalmente se llegaría a la proyección por medio de la argumentación, como se puede apreciar en el cronograma (Anexo 3).

Lo descrito en el párrafo precedente, ilustra la línea temática lingüística también presente en el curso *Socialización del conocimiento* narrada por las estudiantes, lo cual explica su expectativa por ver contenidos parecidos en la iniciativa. Ahora bien, esto se debió a que los primeros dos temas fueron abarcados en su totalidad de acuerdo a la planeación, e incluso, los Pares Académicos Solidarios dedicamos la segunda parte de la jornada del taller a hacer revisiones conjuntas de los textos escritos por las estudiantes, de modo que hubiese una retroalimentación construida por todos. Esto fue evaluado como positivo por ellos, dado que, a su manera de ver, la socialización de sus textos es necesario para mejorar el dominio de la escritura.

Conviene en este punto traer a colación un fragmento de mi *diario pedagógico*, para lograr una mayor comprensión de lo establecido en la planeación y lo desarrollado en la práctica. Dicho fragmento, corresponde al desarrollo del tema de la citación académica, dado



que en la Escuela de Nutrición y Dietética se emplean las normas Vancouver, uno de los PAS proyectó dichas normas en el tablero, las leyó y explicó.

Al terminar la clase, **las estudiantes tenían dudas acerca de cómo realizar el ejercicio, se acercaron a mí para despejar sus inquietudes.** Con esto pensé que definitivamente **no basta con impartir el conocimiento, como si se tratara de una transmisión por osmosis.** Hace falta otro tipo de ejercicios para que esos aprendizajes se queden en las estudiantes. Ahora creo que aquel primer texto fue más de diagnóstico sobre el estado de su escritura, que un ejercicio para “aprender a escribir”. Con esto quiero reiterar mi creencia de que **“a escribir se aprende escribiendo”, por ende, a citar se aprende citando.** (Notas del *diario pedagógico*, Victoria Buesaquillo, 2017)

Tal como destaco en la nota del *diario pedagógico*, este evento del aula me hizo cuestionar la eficacia de enseñar la cita limitada a una presentación teórica acerca del tema, sin tener la presencia de un texto de referencia, y aún menos la práctica social que la requiere: socializar el conocimiento en revistas científicas del área, y con ello, tener presente la ética que requiere reconocer el legado de conocimiento que otros nos han dejado.

Ahora bien, con “aquel primer texto”, me refiero a uno solicitado por el tallerista principal, en el cual la consigna fue: “escriba un texto sobre riesgos y beneficios de la automedicación”. Claro está que ello obedece al mismo cronograma de la iniciativa, donde se planea la escritura de un texto en tres sesiones. Así, la primera “será de naturaleza diagnóstica, puesto que nos permitirá acercarnos al estado de la práctica escritora y lectora”, de ahí que para abordar el tema de citación, este primer texto quedara flotando. En otras palabras, las normas Vancouver como práctica social académica no fue situada dentro de un ejercicio de escritura previamente realizado, que permitiese “aprender a citar citando”, desde el interés del estudiante y desde la ética que implica reconocer las palabras y las ideas dichas por alguien más.

Esta postura respecto a las prácticas de lectura y escritura académica -que organiza la enseñanza a partir de aspectos lingüístico-discursivos, y se ocupa de socializar a los nuevos integrantes de la comunidad académica en las convenciones institucionales- indica que el



taller fue orientado desde un modelo de *socialización académica* (Lea y Street, 1998), dado que contempla aspectos de la disciplina (como la lactancia materna, la automedicación y las normas Vancouver), con la intención de permitir que “estos estudiantes cuenten con mayores y mejores recursos que desde lo académico les permita interactuar con el discurso académico que demanda la universidad”. Es decir, se buscó únicamente familiarizar a las estudiantes con los discursos, géneros y demandas de la disciplina, no teniendo en cuenta que incluir explicaciones magistrales apenas de la norma y las convenciones, alejadas de la práctica social, no generaría una apropiación del uso de dichas normas, ni la construcción de una identidad profesional o la negociación con otros tipos de discursos por medio de los cuales tales “demandas” pudiesen pasar de asimiladas a cuestionadas.

Como he resaltado, existe allí una marcada preocupación por la adopción sistemática de los discursos disciplinares, de ahí se desprende la opinión de los docentes acerca de que las fallas y deserciones de las estudiantes indígenas tienen relación con “una falta de apropiación conceptual y discursiva con el objeto de estudio del programa” (Programa de *En la U me quedo*, 2017).

Por lo demás, enfatizo aquí con base en los datos presentados, que en la práctica algunos elementos plasmados en el programa del taller *En la U me quedo* se quedan en lo retórico. Sustento esto con la siguiente aseveración: desde la iniciativa se piensa la necesidad de “generar en [las estudiantes que participan del taller] actitudes de reconocimiento de sus saberes, de criticidad frente a las prácticas y de responsabilidad social. Ello explica que el curso no se centre en aspectos gramaticales ni estructurales de la enseñanza de la lengua” (Programa de *En la U me quedo*, 2017). Si bien se pasa de enseñar asuntos gramaticales a asuntos lingüísticos y relacionados a lo disciplinar, esto no es suficiente, de un lado, para formar sujetos críticos frente a sus prácticas, dado que simplemente se aceptan las convenciones; y de otro lado, para lograr una responsabilidad social remitida a acciones y discusiones surgidas desde una consciencia colectiva, pues está limitada a teorías, autores y el deber ser de la escritura. En definitiva, parafraseando a Canagarajah (1997), la idea que motiva la iniciativa es la necesidad de inducir a los estudiantes indígenas gradualmente en la “cultura académica” para mejorar su tasa de permanencia.



Lo antedicho, contrasta con el modelo de *literacidad académica*, el cual alude a las maneras de leer y escribir en la universidad como enmarcadas en contextos sociales y culturales, permeadas por identidades implicadas al interior de comunidades académicas, así como imbuidas en relaciones de poder necesarias de transformar. Esto quiere decir que asimilar al estudiante indígena, dentro del lenguaje y cultura académica, no es suficiente para que este tenga “éxito escolar”, ello debe ir unido a otros elementos esenciales de la vida y la sociedad. Así, el modelo de socialización académica con el que la iniciativa aludida fue orientada, contrasta con el marco desde el cual elaboro mi investigación: la *literacidad académica*.

Para concluir este apartado me parece oportuno realizar un contraste entre dos sesiones en torno a un mismo tema: la argumentación, tópico del encuentro número 11. Vale recordarle al lector la metodología de la iniciativa: la primera parte de cada encuentro estaba orientada al seminario y la segunda a la asesoría junto a los Pares Académicos Solidarios. Así, el desarrollo de este tema fue propuesto desde dos actividades: por un lado, la proyección de la película *The great debaters*⁸ (2007) , y por el otro, la proyección de un video donde Carlos Gaviria debate con el padre Carlos Novoa acerca del derecho a la eutanasia. En el primer caso, los Pares Académicos Solidarios, buscamos reflexionar sobre la situación de las minorías a través de la Historia, en una apuesta por generar un diálogo intercultural en el cual no solo se discutieran los modos correctos de argumentar y su importancia para dar solidez a las afirmaciones en la academia, sino también para percatarse cómo los debatientes negocian con estas convenciones, apelan a la experiencia al tiempo que dan aportes de intelectuales, políticos y filósofos importantes. Así, se pudo evidenciar las relaciones de poder implicadas en la participación dentro del contexto académico, así como en la producción de conocimiento.

En el segundo caso, en la semana siguiente, el tallerista principal propuso estudiar la estructura de la argumentación desde los planteamientos de Van Dijk: justificación, dentro

⁸ En español es conocida como *Grandes debates* (2007). Esta película trata sobre un grupo de debatientes afroamericanos pertenecientes a una universidad exclusiva para negros en los años 30's del siglo pasado, cuando aún prevalecían la discriminación, segregación y linchamientos contra las personas afro. Los debatientes se van ganando su lugar como intelectuales, hasta debatir con la universidad más importante del país: Harvard.



de ella un marco y una circunstancia, los hechos, los puntos de partida y en estos últimos si hay argumentos de legitimidad (citas) o de refuerzo (experiencia, ejemplos). Tal estructura fue aplicada a lo analizado en el debate del video citado, dejando de lado el aspecto polémico del mismo. Como consecuencia de esto, la visión y la postura sobre las prácticas de lectura, la escritura y la oralidad son encaminadas por un carácter lingüístico y de evaluación de la adquisición de nuevos conocimientos, ignorando el rasgo social del lenguaje, que, a fin de cuentas, es en el que nos movemos mediante los diferentes usos que disponemos de él en contextos distintos, los cuales movilizan el pensamiento, los diálogos, las posturas críticas, reflexivas y políticas, e incluso identitarias.

En conclusión, el taller *En la U me quedo*, tuvo encuentros y desencuentros con la *literacidad académica* y la interculturalidad, quizá esto se deba a que, como menciono en mi *diario pedagógico*, hace falta personas comprometidas y con dominio de los enfoques interculturales, el diálogo y la permanencia,

debe ser alguien con **sensibilidad hacia la población**, alguien con verdaderas intenciones, no solo de cambio, sino también de **acercamiento para conocer a sus estudiantes**, no movido por el dinero, el reconocimiento en la hoja de vida y/o la obligación de cumplir con horas de práctica. Lastimosamente, estos proyectos propuestos desde cierta suerte de institucionalidad, pretenden incluir a las poblaciones diversas dentro de los cánones propios de la tradición académica, en lugar de proponer un diálogo real con ellos para que su permanencia en la universidad no se vea afectada por las dificultades académicas en tensión aquí: la apropiación del lenguaje académico, la identidad, el compañerismo, la discriminación, los estigmas. (Notas del *diario pedagógico*, Victoria Buesaquillo, 2017)

De ese modo, los contrastes, contradicciones, retóricas y resultados no tan favorables para la permanencia de los estudiantes indígenas en la universidad, deben ser reevaluados con el propósito de generar acciones más asertivas con lo que se pretende. Acciones que busquen “preparar a los estudiantes para lidiar con el conflicto y aprender a manejarlo de manera reflexiva y crítica, en tanto existe consciencia de que el conflicto es una condición inherente a toda relación interétnica e intercultural” (López, 2013, p. 151), de allí la



necesidad de que en el escenario pedagógico intervengan sujetos con sensibilidad intercultural y que tengan ojo y corazón para comprender las dinámicas académicas e identitarias y “como éstas entran a afectar el desempeño académico” (Rojas, 2004, p. 170), dado que la mera asimilación cultural y lingüística no permiten avanzar hacia una verdadera Educación Intercultural Bilingüe, donde se definan “programas educativos lingüísticamente adecuados y culturalmente sensibles (López, 2013, p. 141).

Para continuar transitando el sendero hacia el avance en la promoción de una educación intercultural considero adecuado e importante realizar una serie de precisiones y reflexiones en torno a las *prácticas veladas* presentes en la institución universitaria.

4.2 Las estrategias frente a las *prácticas veladas* de la *literacidad académica*

Durante la trayectoria universitaria, muchos estudiantes, desde sus inicios, se enfrentan a prácticas académicas totalmente nuevas para su experiencia. Empiezan a descubrirse imbuidos en formas de leer y escribir particulares, a las cuales deben otorgarle sentido para poder participar en ellas. Sin embargo, este proceso no es tan tranquilo como parece, pues involucra no solo un choque entre la educación previa (literacidad escolar) y la educación superior (*literacidad académica*), sino también, en los casos de estudiantes provenientes de contextos rurales y de comunidades ancestrales, choques culturales; realidad que es cercana a otros contextos latino-americanos (Zavala y Córdoba, 2010; Sito y Kleiman, 2017). Esto se debe en gran medida al ingreso no tradicional de las nuevas generaciones indígenas en las universidades, elemento relativamente reciente en la agenda educativa: la introducción de estudiantes de pueblos ancestrales (por medio de acciones afirmativas casi siempre), como parte de la justicia social impostergable hacia los grupos históricamente excluidos.

Ahora bien, no es solo el ingreso de dichos estudiantes, también su permanencia, la cual requiere de apropiaciones y negociaciones con los modos en que funge la *literacidad académica*. En este punto, la revelación o no revelación de las *prácticas veladas* es esencial para la relación con la escritura académica. Para dar muestra de ello, traigo a la discusión un extracto del primer *grupo de discusión*, en el cual una estudiante de primer semestre narra un



conflicto con una práctica letrada en el marco del curso *Socialización de conocimiento*, pues allí fue evidenciada una no explicitación o no introducción a lo que son los discursos y estructuras convencionales de la investigación en la universidad:

Extracto 1: “*El profesor no explicaba*”:

Entonces nosotros hicimos exposición en grupo, a nosotros nos fue bien, pero él envió unas plantillas para llenar, y resulta que eso tiene antecedentes, tiene justificación y luego el trabajo como tal, y resulta que mis compañeras no sé si no lo entendieron o no lo hemos visto qué es un antecedente, qué es una justificación y cómo hacerla. El profesor no explicaba. (Sonia, estudiante Inga de NyD, 1° semestre, 2017)

La narrativa de Sonia delinea una serie de elementos de las convenciones académicas que no era de su conocimiento. Dicho evento resulta problemático al quedar implícitas las expectativas del docente frente a la actividad. Así, existe una brecha enorme entre las interpretaciones de las estudiantes acerca de lo que se espera de su escritura y los supuestos del docente sobre la relación con la escritura que “deben” tener las estudiantes. En este punto, son precisas las palabras de Lea referenciada por Street (1999), cuando dice que “los profesores frecuentemente ponen comentarios sobre los ensayos tales como ‘hacer explícito’, ‘esto necesita expandirse’, ‘elaborar’, ‘poner más estructura’, etc., sin dejar en claro a los estudiantes escritores lo que implica hacer esto” (p. 194). Así que ambas partes involucradas en el acto educativo “usen el mismo lenguaje”, valiéndose incluso de procesos metalingüísticos, lo que resulta importante para que los estudiantes no se sientan perdidos o confundidos frente a las actividades, ni deban aprender la lógica de sus dinámicas por medio del choque y la mala confrontación en el aula (el regaño, “ustedes no saben y deberían”, etc.). En otros términos, para que estos “misterios” o *prácticas veladas* dejen de funcionar en contra de “aquellos menos familiarizados con las convenciones que rodean la escritura académica, de modo que limitan su participación en la [Educación Superior] como actualmente está configurada” (Lillis, 1999, p. 127), para que ahora comiencen a hacer justicia en lo que respecta a la inclusión de estudiantes que tradicionalmente no tienen recurrencia en la academia.



Ahora bien, quisiera unir esta forma en que la noción de *prácticas veladas* se percibe en el aula, con la manera en que se delinear *prácticas letradas* de las estudiantes en algunos eventos relacionados con procesos de escritura. Con este propósito, me detendré en un evento sobre el texto acerca de “riesgos y beneficios de la automedicación”. Cabe mencionar que el momento en que hicimos la revisión de este texto apenas nos conocíamos, este evento tuvo lugar en la tercera sesión del taller. Así fue como hubo algunos conflictos entre la escritura de ellas (en primera persona, estilo narrativo y a veces poético) y lo que nosotros los Pares Académicos habíamos concebido por “la escritura de un futuro artículo académico”. Al ser nosotros estudiantes de último semestre, existía en el aula -para ese momento- una suerte de jerarquía que indicaba para ambas partes que nuestro deber consistía en darles la fórmula correcta de escribir en la universidad, lo cual realmente nos incomodaba en el interior. La forma en que solucionamos esto se relaciona con el siguiente fragmento del ejercicio de escritura de Diana:

Día a día hemos hablado de conservar mucho de nuestra cultura por lo que nuestras raíces ancestrales siempre se inclinan a creer más en las recomendaciones de nuestros abuelos a las de un profesional de la salud. Son las experiencias de las personas las que han llevado a la automedicación, los ritos respecto a la cura de enfermedades que desde antes de la colonización han trascendido épocas tras épocas. El rol que cumple en nutricionista dietista abarca temas como estos, temas de conducta alimentaria, creencias y hábitos, el saber si lo que consumo es adecuado o no, profesionales que buscan soluciones a lo inadecuado pero que nunca olvida la cultura de la persona. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)

En el imaginario y la expectativa de mis colegas se encontraba un texto “académico”, “riguroso”, con “estructura de artículo” y “citas de autores”, pero nos encontramos con una escritura que hablaba desde la experiencia, con un potencial creativo que no había sido concebido para la actividad. Así, al empezar a dialogar al respecto concertamos posicionarnos desde un marco de *literacidad académica*, es decir, valorar estos modos de escritura configurados desde la identidad y negociar con las formas de escribir en el contexto universitario. El resultado fue un texto en el cual tanto el abuelo y el taita, como referentes teóricos como la Organización Mundial de la Salud (OMS), tenían validez para la construcción de conocimiento. Esto además nutre el terreno sobre el cual se van



constituyendo sus identidades étnica-académica, al no negar el lugar de posibilidad que tienen estas en el ámbito académico.

Para cerrar este apartado, haré alusión a la apuesta que tracé como Par Académica Solidaria con las estudiantes indígenas. Me refiero a que, más tarde al hacer devolución de sus textos sobre “riesgos y beneficios de la automedicación”,

en el segundo momento de la jornada del taller, noté que las estudiantes tenían muchos deseos de que se les evaluara de forma minuciosa, al parecer las notas en el texto no eran suficientes para pasar de la evaluación a la corrección. (Notas del *diario* pedagógico, Victoria Buesaquillo, 2017)

Ello quiere decir que hubo un llamado por parte de las estudiantes a develar el significado de nuestras notas al margen de sus textos, tales como “hace falta aclarar a qué experiencias o a qué investigación te refieres, con cuál población”, “esta línea es confusa”. En ese instante, los Pares Académicos debimos asumir el liderazgo de la actividad, no desde las indicaciones del tallerista principal, sino de nuestras experiencias previas con la *literacidad académica*, como interlocutores que se disponen a construir una práctica letrada académica de conversar sobre el texto (Zavala, 2012). Vale aclarar que los comentarios están ligados a las formas propias de abordar el conocimiento desde el pensamiento occidental, de ahí la petición por hacer absolutamente todo explícito. La apertura de nuestra postura, como Pares Académicos, se dio comprendiendo la importancia de incluir otros sistemas de conocimiento, para el caso, sus narrativas y saberes tradicionales dentro de los textos, pues ya no era “el autor sustenta que...”, sino “el abuelo dice que...”.

Por mi parte, en mi rol de Par y docente, decidí gestionar una apuesta por propiciar una discusión colectiva en torno a lo que los demás estudiantes pensaban, y de allí pasar a explicitar tales comentarios al margen: “tu lector ideal probablemente no conozca esta investigación, por eso es bueno que digas cuál es, para comprender mejor lo que quieres decir”, “esta línea es confusa porque hay una mezcla de voces, es decir, hablas en primera persona, pero luego usas un impersonal, así, no sé si hablas desde ti, o desde el autor”.

Además, conocer su percepción de la importancia de la medicina tradicional dentro de su cosmogonía y por ende, de la educación nutricional y dietética, permitió la oportunidad



de tener un acercamiento más sensible y epistemológicamente abierto con otras formas de abordar el conocimiento. En conclusión, el diálogo intercultural de esta sesión, fue una negociación de significados, posturas, valores en torno a las maneras de usar el lenguaje, y a la vez un intercambio de visiones del mundo bastante afortunado, en el cual, ambas partes dilucidaron la posibilidad de síntesis entre el saber ancestral y el saber académico; ejemplo que refleja la visión del modelo de *literacidad académica*.

4.3 Las *safe houses* y la construcción de identidades

Existe un cuestionamiento generalizado acerca de la razón de crear proyectos o cursos diferenciados, es decir, abrir espacios exclusivamente para la participación y comunión de grupos históricamente excluidos o vulnerables. Muchos podrían afirmar que este tipo de acciones solo resaltan la diferencia y omiten el trato igualitario al cual todos los seres humanos tenemos derecho. Pues bien, en este apartado me ocuparé de explicar la importancia de estos espacios para la reunión de sujetos con algún rasgo común cuando queremos construir lugares y relaciones equitativas en la educación.

Comenzaré retomando una parte de lo abordado en el capítulo conceptual de este trabajo. Así, un aspecto integral e inseparable de las prácticas sociales, es la *comunidad de práctica*, puesto que sentirse miembro de un grupo, participar de las formas de leer y escribir promovidas por dicho grupo e incorporarlo en las identidades en construcción es un proceso elemental para motivar a los individuos a permanecer en el camino universitario. Ahora bien, cuando un estudiante proveniente de comunidades étnicas, entra a querer hacer parte de una *comunidad de práctica*, como una comunidad específica como lo es la de un área profesional, puede tener choques culturales, sufrir prácticas de discriminación y exclusión dirigidos hacia él, así como sentirse confundido por los modos de abordar el conocimiento en este nuevo ámbito académico, en el cual además, sus compañeros y docentes, o bien se preguntan “qué hace un indígena en la universidad estudiando” o bien demuestran unos imaginarios acerca de quiénes son, solo por su fenotipo.

De este modo, las *safe houses* son necesarias para que estudiantes pertenecientes a comunidades diversas se sientan seguros y se alejen (tempranamente) de los estigmas que les



rodean, de modo que se genere una confianza mutua por medio de la cual puedan sentir la libertad de expresar sus pensamientos, de cuestionar la academia y sus jerarquías, así como poner en tela de juicio la aceptación de la diversidad en el contexto universitario, puesto que viven aún en el imaginario de las personas. Por ello, no podemos olvidar que “las comunidades minoritarias también heredan tradiciones de acomodación derivadas de legados de dominación” (Canagarajah, 1997, p. 173), las cuales deben irse rompiendo desde el interior hasta llegar al común.

De ahí la relevancia de dar cabida a estos espacios, pues si en la *zona de contacto* (Pratt, 1991), en sus clases e interacciones en la universidad cargan con las marcas de las relaciones de poder y de los códigos dominantes, entonces requieren de espacios alternos en los cuales lidiar con dichas marcas, para reconocerlas y superarlas a través de diálogos con otros sujetos que también sienten y viven situaciones similares, derivando así procesos positivos de identificación. Esto último puede verse reflejado en el siguiente extracto, tomado del *primer grupo de discusión*:

Extracto 2: “uno a veces no pregunta por miedo al profesor”

- Es de resaltar mucho que el ambiente que uno siente aquí es un ambiente como de confianza que nos ha permitido aclarar las dudas.

- ¿Por qué creen que se generó este espacio de confianza?

-Pues yo lo digo en el sentido de que **ellos [los Pares Académicos Solidarios,] también son estudiantes**, uno a veces no pregunta por miedo al profesor. Si uno hace una pregunta, la clase se para. De pronto los horarios, porque nosotros primero tenemos clase con el profesor y si ustedes nos han visto, el profesor da la clase, hace preguntas y después seguimos con ustedes, y ya con ustedes sí “venga no sé qué”, pues, yo creo que ustedes lo han notado, **nosotros a ustedes nos dirigimos de una manera más tranquila, más directa**, por el hecho de que ustedes también son... muchachos. (Luisa, estudiante Misak de NyD, 3° semestre, 2017)

Luisa hace énfasis en una de las identificaciones generada en el grupo: la de estudiantes universitarios, una identidad académica; en esta categoría, entramos los Pares Académicos y las estudiantes participantes del taller. Conforme destaca en su discurso, esta



identificación les permitió una mayor cercanía que traducía en confianza para decir y compartir sus dudas. Esta confianza y sentido de acogida que hacen parte del concepto de *safe house*, son un proceso de sentirse en casa, en una comunidad de la cual el sujeto se siente parte.

De otro lado, la horizontalidad o familiaridad en el trato, posibilitó relaciones de compañerismo en las cuales existía un interés por conocer quién era ese *otro* más allá de la palabra general “indígena”, es decir, ahondar en esas identidades que conforman cada sujeto de acuerdo a sus experiencias y su socialización desde el entorno familiar y territorial, puesto que no es lo mismo ser un indígena Senú, a ser un Camënt’sá, un Embera o Misak. Respecto a esto, resalto un evento en el cual, compartiendo un café en mesa redonda después de semana santa, con las estudiantes empezamos a conversar a cerca de sus vacaciones, teniendo en cuenta que todos provenían de regiones diferentes del país. En un momento dado, Diana menciona que:

Extracto 3: “*en esas conversaciones es donde aprende*”.

Con respecto al curso, pues la vez pasada que tuvimos esa conversación como de, de dónde veníamos, yo aquí me di cuenta de que existía la etnia Senú, porque nunca la había escuchado. Solo aquí que la compañera nos empezó a hablar un poquito de eso. Entonces uno como en esas conversaciones es donde aprende. De la de Lui yo conozco un poco porque mi papá es docente de etnia Misak. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)

Diana destaca los espacios de conversación del taller como un momento de aprendizaje sobre otras formas de ser indígena: “yo aquí me doy cuenta”. De lo anterior se desprende que la identidad se refuerce gracias a los intercambios culturales ocurridos al compartir con estudiantes provenientes de otras etnias indígenas, ya que permite reconocerse a sí mismo y al otro desde el lenguaje y desde la identificación. Esto reafirma la razón de ser de las *safe houses*, pues desde procesos de identificación y de enriquecimiento de su aprendizaje sobre algunas de las tan variadas culturas aborígenes que conforman Colombia, es que logran evitar la anulación de sus modos de ver, *ser y estar* en el mundo. Y de paso, la



segregación, dado que no tienen la necesidad de adaptarse, pues simplemente *son*, a la vez que están juntos.

No obstante, siguen latentes los imaginarios y prejuicios sobre el ser indígena, que en la *zona de contacto* interfieren con la armonía de la seguridad y confianza del grupo identitario. Me refiero a que desde la universidad se ven prácticas de discriminación que reducen asuntos de identidades y de prácticas letradas a unas homogéneas, de allí que, con el siguiente extracto del *segundo grupo de discusión* parezca contradecir la idea de no necesitar adaptarse:

Extracto 4: “*nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad*”

Que por ejemplo yo cambie mi forma de vestir, que son cosas que digamos también de cierta manera el entorno nos ha obligado digamos como a volvernos así, porque el que habla mal entonces es discriminado, el que pronuncia mal una palabra es discriminado, el que se viste diferente es discriminado, o sea, vivimos en un entorno donde tenemos que adaptarnos a lo que una persona o una sociedad piensa, y si eso está bien, entonces todos tienen que seguir eso que está bien, y nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad, y que siempre para poder acoplarnos, para poder encajar en otros espacios, tenemos que seguir las mismas culturas, las mismas creencias, las mismas religiones, pues, en todos los sentidos, y simplemente es como para uno poderse adaptar. (Luisa, estudiante Misak de NyD, 3° semestre, 2017)

Resulta preocupante esta negación del *ser*, de la identidad indígena, pues pone de manifiesto una situación real del mundo actual en el que nos desenvolvemos, aquella idea de que “hay que acoplarse para sobrevivir”, aspectos que pasan por las maneras de usar el lenguaje escrito y oral, y que configuran unas determinadas prácticas letradas. Si permitimos que esta clase de pensamientos se arraiguen más en la cultura y el saber común, solo desembocará en una inviabilidad para que personas afrodescendientes e indígenas puedan *ser*. Este tema de la adaptación va ligado al modelo de *socialización académica* problematizado antes, y por ello se contraponen a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, principalmente aquellos que buscan transformar la educación, en la cual permanezcan las raíces culturales de los grupos étnicos, pero también haya “un aprendizaje



abierto de otros conocimientos, valores, culturas e idiomas” (López, 2013, p. 151). Dicho de otra manera, no se trata de adaptarse, sino de aprender.

Ahora bien, esta incongruencia entre la adaptación y el *ser*, está en el estigma construido históricamente a través de los discursos dominantes, los cuales han logrado “ejercer el control en las mentes de los otros, sus representaciones culturales y sociales” (Soler y Pardo, 2007, p. 193). Así, según esta idea la identidad pareciese ser un organismo estático ligado exclusivamente a unos escenarios, en lugar de ser un elemento fluido, es decir, de acuerdo con estos estereotipos ciertas prácticas identitarias y de comunidad solo tienen lugar en unos espacios determinados y no deben ser traídos a otras instancias. Esta idea está en conformidad con lo narrado por Diana:

Extracto 5: “¿los indígenas para qué estudian si vienen de lo salvaje?”

A los indígenas se los cataloga como brutos y el hecho de que un indígena se supere, estudie, hace que lo cataloguen como un indio diferente porque pues es como la concepción que se tiene: “¿los indígenas para qué estudian si vienen de lo salvaje?”. Pero es más como los estereotipos que se tienen que se catalogan de esa manera. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)

En esta línea de sentido, lo anterior revela los imaginarios o representaciones que provocan un discurso de incompatibilidad entre ser indígena y ser académico. Por medio de lo citado por la estudiante puede denotarse un arraigo cultural, presente en estudiantes no indígenas universitarios, que se apega al prejuicio y al estigma relacionado a la incapacidad de “reconocer las limitaciones de su etnocentrismo” (Matsumoto, 2000, p. 12). Dicho prejuicio tiene que ver, además, con la idea de que las comunidades aborígenes no leen ni escriben, si no que todo su pensamiento es consignado y heredado a través de la oralidad, lo cual indicaría que las prácticas letradas en dichas comunidades son nulas, al menos en el sentido que le otorgan algunos estudiantes no indígenas, pero como hemos visto en el apartado anterior, tal idea resulta ser una falacia, unida a la idea de la Gran División.

Ahora bien, en el taller encontré otras posiciones al respecto que negocian con esta postura de adaptarse, adoptando una posición crítica que más tarde irá definiendo prácticas letradas en el Taller. Los extractos del *segundo grupo de discusión* que presento en adelante,



evidencian que el ingresar a un nuevo espacio, donde convergen identidades académicas y profesionales provoca el deseo de “asumir” un rol de académico, entendido esto como sentirse parte de una comunidad, en la cual se desarrollan formas de leer y escribir particulares y que responden de forma creativa a la imposición del modo homogéneo de escribir en la universidad:

Extracto 6: “*esto de la academia también es como una actitud que uno debe asumir*”

Pero ya uno entra acá como a relacionarse, por decirlo así, con el mundo exterior, uno se da cuenta de que esto de la academia también es como una actitud que uno debe asumir y enfrentar. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)

Sin embargo, esta no es una asunción que invisibilice o reemplace otras identidades, pues tengamos en cuenta que “cuando cualquier ser humano actúa e interactúa en un contexto dado, otros le reconocen actuando e interactuando como cierto ‘tipo de persona’ o incluso como muchos diferentes ‘tipos’ al tiempo”⁹ (Gee, 2000). Así, no perdiendo de vista esto, cuestionar que alguien, por pertenecer a un grupo étnico se encuentre en otro tipo de contextos fuera de lo rural, significa actuar con injusticia, lo cual se relaciona directamente con actos de discriminación.

La propuesta para empezar a abandonar estas prácticas discriminatorias, es partir del vuelco en la mirada, de ahí la importancia de dar eco a la voz de los estudiantes indígenas, para lograr reconocer y comprender cómo se posicionan ellos como indígenas, académicos y futuros profesionales. Ahora bien, es necesario poner en paralelo la identidad académica esbozada en los párrafos precedentes, con la identidad étnica. Para ello, el siguiente extracto resulta ilustrador:

Extracto 7: “*lo que a mí me identifica como indígena es la cosmovisión*”

Entonces lo que a mí me identifica como indígena es la cosmovisión, o sea, los principios que nosotros tenemos, y donde quiera que estemos van a estar con nosotros. Entonces más

⁹ Traducción propia. En inglés: “When any human being acts and interacts in a given context, others recognize that person as acting and interacting as a certain ‘kind of person’ or even as several different ‘kinds’ at once.”



que el vestuario, porque en mi etnia eso ya lastimosamente se perdió, pero es como ese pensamiento que nosotros los Nasa tenemos: unidad, cultura, tierra y autonomía. Y también lo que nos identifica son los rituales, que como son tildados, como decía el señor, esos rituales son del demonio; nosotros los indígenas creemos en espíritus, diferentes a lo que creen la gente mestiza, el agua, el viento, el trueno, y para nosotros cada uno tiene un significado y un valor especial, y yo donde esté son como cositas que uno no pierde. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)

De este modo, la identidad étnica de las estudiantes es un principio matriz en sus vidas, les es transversal. Su identidad como indígenas se ve permeada por la cosmogonía, los rituales, sus representaciones del mundo y modos de actuar, se despliegan en cada interacción y contexto, esto incluye, desde luego, la universidad. Lo cual me lleva a la unión entre la identidad-étnica académica propuesta en este trabajo. Tal unión o síntesis puede verse reflejada en las siguientes palabras:

***Extracto 8:** Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad*

*Yo planteé que **entré a estudiar esta carrera porque quiero trabajar por mi comunidad indígena**, y yo quiero que ella sobresalga, o sea, que ya no se tenga la percepción de que los indígenas son los desnutridos, sino **contribuir a que esas personas que padecen un déficit alimentario disminuyan**, o sea, que aumenten las personas sanas. **Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad**, porque si yo no lo hago, si yo siendo indígena no lo hago, qué voy a esperar de las demás personas, si siempre hemos tenido como esa barrera de discriminación. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)*

Esto resulta interesante en tanto que evidencia que la identidad étnica de las estudiantes también se conecta con la esfera académica y social de su interacción, es decir, se da una conjugación entre ambas identidades puesto que son de vital importancia en su ser y actuar. Diana, refleja en su discurso un compromiso comunitario que se cristaliza en la formación académica en la cual está, enfatizando que su deseo por la carrera es por su comunidad: “**Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad**, porque si yo no lo hago, si yo siendo indígena no lo hago, qué voy a esperar de las demás personas?”. De este modo,



ilustra aspectos relevantes de su contexto que pueden dialogar y hacer parte del currículo de su carrera, con el fin de potencializar una formación más acorde a su comunidad.

En este punto surge la pregunta de por qué hacer explícita esta unión, para algunos podría ser innecesaria, y para otros redundante en una dicotomía entre lo étnico y lo académico. Pues bien, considero que en esta propuesta, cuyo objetivo es dar un giro en la mirada y los imaginarios desde la posición del estudiante indígena, es importante resaltar los dos mundos de los cuales hacen parte, es decir, para abandonar el prejuicio de que el único lugar del indígena es en el resguardo, hay que recordarle a la comunidad académica que el conocimiento no se construye ni produce desde la comodidad de la tradición rigurosa y hermética.

Por lo anterior, el hecho de que las estudiantes traigan a sus escritos en la universidad su conocimiento de la medicina ancestral, implica esta “práctica de rebeldía” a través de la cual se niegan a abandonar su identidad étnica, su cosmogonía, para adoptar modelos de la Nutrición y Dietética exclusivos del saber occidental. A este respecto, destaco los modos en que las estudiantes realizan negociaciones con sus nuevos aprendizajes, aquellos académicos con los cuales van sintiendo procesos de identificación, van reconociendo elementos comunes con *otra* y compartiendo características. Dado que ya vienen con una identificación con otra(s) comunidad(es), ¿por qué debería una tradición de conocimiento anular a la otra?

Como plantea Hall (2003) la identidad tiene un carácter transitorio y de movimiento, y esta idea de transformación proporciona una mayor comprensión de la noción de *mixtura* aludida en el primer capítulo de este trabajo, y es que, hablar de una identidad étnico-académica ni separa la una de la otra, ni las unifica, sino que la conjugación de ambas deviene en una *mixtura*, en el sentido de que no se hallan fundidas, sino entremezcladas y transformadas, crean una tercera vía: se saben presentes dos identidades, mas no están diluidas. Como estudiantes universitarias y como miembros de una comunidad originaria, las identidades y procesos de identificación que van experimentando no son excluyentes, pues lo que hacen es articularse (sin fusionarse) al construir y producir conocimiento, *ser* y actuar en el mundo de una manera *otra*.



Su identidad étnica-académica, según lo anterior, puede inclinarse en algunas acciones más de un lado que de otro, de allí que como horizonte su proyección como profesionales sea contribuir con el crecimiento cultural, social y saludable de sus comunidades de origen, con la idea de que todo conocimiento, independientemente de donde provenga, puede aportar a construir más conocimiento. Esta última idea apunta a una visión no unívoca del saber, en otras palabras, hace alusión a que el saber occidental ayuda a construir otros saberes dentro de las comunidades aborígenes, como los saberes ancestrales permiten al occidental construir saberes otros. Esta relación dialógica, se debe a que las comunidades ancestrales son conscientes de que un pueblo cerrado en sí mismo corre riesgo de desaparición. En consecuencia, una relación dialógica entre ambas culturas – que reconoce y aborda las relaciones de poder y tensiones que emergen en los encuentros– es imprescindible para la transformación de las sociedades, iniciando por una educación más abierta y plural.

A propósito de lo anterior, debo agregar aquí un relato que ilustra qué implicaciones tiene para las culturas originarias, para el saber ancestral, el hecho de que no suceda una educación interculturalmente sensible. Tal relato, es narrado por Diana en el mismo evento de compartir un café en clase. Ella comenta con desasosiego que sus padres no le enseñaron la lengua de sus ancestros, debido a que ellos, al ingresar a una escuela “mestiza”, y tener poco conocimiento del español, fueron objeto de burla para los demás niños. Su conclusión fue que ser indígena es malo y provoca sufrimientos si se vive entre “blancos”, de ahí la decisión de no enseñarle el idioma de los Nasa a sus descendientes. Es lamentable que, por la falta de apertura y comprensión de la diversidad, el conocimiento ancestral dado a través del pensamiento que configura una lengua, se difumine en un pasado sin retorno.

Para no seguir cayendo en este tipo de etnocidio, de pérdida cultural, es necesario generar nuevas comprensiones en torno a lo ancestral en los contextos actuales, pues en los tiempos modernos (posmodernos si se quiere) los retos son diferentes y más demandantes. No podemos seguir pensando en la identidad como algo estático, ni perpetuar los discursos de poder que buscan “arrinconar” el ser indígena en el espacio rural, es decir, no podemos seguir la idea de aquellos grupos de poder que le asignan un lugar al *otro* según su criterio,



porque tienen un lugar en cualquier jerarquía. P, pienso que es mejor aprovechar la presencia de las comunidades originarias en tantos contextos como ellos quieran -y entre ellos el académico- sin limitarse por estos designios de los discursos y grupos de poder, de manera tal que el panorama y el estado actual de conocimiento sea ampliado, así como las formas de construirlo y moverse entre uno y otro.

Para concluir el análisis y la triangulación de los datos haré una síntesis de los resultados más destacables. En primer lugar, el reconocimiento de las voces indígenas es indispensable para un diálogo realmente intercultural y, por consiguiente, para el diseño de proyectos que apunten a la permanencia de los estudiantes provenientes de comunidades originarias. Para el caso del taller *En la U me quedo*, escuchar la palabra de los estudiantes en mención fue algo que se dio en el camino, pues se evidenció la predominancia del interés por introducirles en las formas de ser y hacer en la academia, por lo cual se buscó una solución temprana para dialogar más con sus necesidades, pensamientos e identidades. Así, reconocer las voces indígenas implicó también reconocer la propia voz, ser consciente de los discursos desde los cuales hablamos y cómo estos influyen en los estudiantes, para de este modo repensar las prácticas docentes, al igual que el diseño y ejecución de iniciativas relacionadas con la lectura, la escritura, la oralidad y la permanencia de estudiantes indígenas, para en futuras ocasiones pasar de la “improvisación” a la acción consciente.

En segundo lugar, las prácticas letradas de las estudiantes fueron construidas a partir de la observación de algunos eventos letrados en el taller y las narraciones de ellas mismas a este respecto. Resultaron ser muy valiosas dado el diálogo entre los saberes de sus etnias en particular junto al que han venido apropiando en el programa de Nutrición y Dietética, evidenciando así el uso que de la lectura y la escritura puede hacerse en el contexto universitario, sin caer en demasiados conflictos, simplemente mediando el lenguaje y el diálogo de conocimientos en un mismo espacio. Son prácticas letradas que negocian, que generan estrategias, pero que continúan necesitando de un acompañamiento, de explicitaciones acerca del cómo se hace, se lee y escribe en la universidad para evitar el choque con las formas de escribir en la academia, para permitir un lugar con mayor privilegio a la literacidad académica.



Y en tercer lugar, las prácticas letradas de las estudiantes permiten cuestionar la razón del diseño y ejecución del taller, pues demuestran apropiación del campo, de la lectura y de la escritura, en vez de “confirmar” el decir de los docentes acerca de que “no saben escribir”. En lugar de ello, el taller ofrecido permitió ir más allá de esta mirada del *déficit*, que solo ve al estudiante desde sus carencias; más bien, el taller posibilitó ver la creatividad de sus maneras de leer y escribir, al mismo tiempo que reveló que no es que los estudiantes indígenas sean “tímidos”, sino que más bien hay cuestiones más grandes que la personalidad (mal leída), como tener el español como segunda lengua, venir de regiones alejadas de Antioquia, el sentirse parte de una comunidad de práctica para aprender mejor y el elaborar una retroalimentación de las tareas que explicita los modos de evaluar y las expectativas de su escritura y discurso. De ese modo, logramos ver unos eventos letrados y construir unas prácticas letradas con mucho potencial para producir conocimiento desde el diálogo de distintos saberes.

Concluyo este apartado señalando que el análisis presentado en este capítulo puede derivar en más reflexiones y preguntas, necesarias de abordar y profundizar quizá en trabajos investigativos posteriores.



V. LA DIVERSIDAD COHABITANTE. CONSIDERACIONES FINALES

Torpemente, la vergüenza étnica que heredamos del modelo colonialista nos impide sentir interés por cualquier cultura que no sea eurocéntrica, letrada. Mejor sentirnos europeos que descubrir una gota de indígena o de afro en casa. Mejor acabar con el fogón de leña e instalar una cocina eléctrica. Si hay algo de indígena en nosotros es mejor silenciarlo para evitar el rechazo social. (Vivas, 2015: 18)

En este último capítulo, quisiera retomar la discusión del capítulo anterior y articular con los aportes para la formación de maestros (especialmente de lenguaje) que estas discusiones pueden abrir. Así, es de gran relevancia reflexionar el lugar que puede tener un modelo de *literacidad académica* o de *socialización académica* al momento de generar acciones pedagógicas en torno a la lectura y la escritura, puesto que uno u otro determinará la apropiación y permanencia de los estudiantes, según se les vea e intente insertar en una cultura académica específica. Es momento de que el maestro piense, más que en la autonomía que un estudiante “debería” tener, en cómo enseñar y aprender formas de leer y escribir tan particulares.

De lo precedente se desprende la forma en que los estudiantes lidian con las prácticas veladas de la lectura y la escritura en la universidad, pues para evitar tal “lidia”, es importante que el docente abandone los supuestos acerca del deber ser del estudiante y su escritura, deje de dar por sentado los aprendizajes previos y considere cómo insertar al estudiantado en prácticas letradas que distan mucho de las escolares, donde la epistemología, la identidad y el poder juegan un papel importante que no puede ser ignorado.



Asimismo, las *safe house* son de vital importancia, en especial para las comunidades minoritarias, dado que permiten alejarse de los legados de discriminación y exclusión al tiempo que construyen comunidades de práctica en las que aprender sintiéndose identificados con algo más que la presencia en la universidad. No se trata de burbujas para de algún modo “excluir” al resto de la comunidad universitaria, aislarse o sentirse diferentes o diferenciados, se trata de un espacio para aprender desde identidades comunes. Aquí hay que pensar en la visión de aprendizaje que tenemos los docentes.

En específico, es de esencial relevancia para los maestros del lenguaje el pensar en el lenguaje mismo como algo más que una forma de comunicación, o como algo tan diverso que puede incluir lengua de señas, lenguajes expresivos, lenguas ancestrales, en fin, sino como algo que además nos atraviesa a los seres humanos, aquello con lo cual las identidades son movidas, los discursos promovidos y las acciones perpetuadas. Es necesario pensar en cómo todo ello influye en poblaciones que tradicionalmente no han sido tomadas en cuenta para la construcción de universidad. Los docentes de lenguaje deben posibilitar a través de la enseñanza de éste la diversidad y la pluralidad, ahora de formas que traspasen el discurso y lleguen a la realidad, sin más retórica y con un poco más de sensibilidad.

Ahora bien, esta experiencia que inicia hace casi un año y medio, comenzó con algo totalmente nuevo: la *literacidad académica*. Esta noción que enmarca una manera de posicionarse frente a las maneras en que se propician la lectura y la escritura tomó tiempo para ser comprendido, pues antes de llegar a este espacio, venía de una tradición en la cual estas prácticas eran relacionadas con manifestaciones del pensamiento estructural o con posibilidades de narrarse desde lo creativo en la escuela. Si bien desde la licenciatura existe una apuesta por una perspectiva sociocultural, ésta casi siempre se ha visto abocada al escenario escolar.

De ahí que este recorrido haya resultado tan enriquecedor, pues permitió reflexionar y gestar búsquedas en torno a un campo de estudio muy reciente en el país en lo que respecta a la educación superior. Aún hace falta abrirse más camino en el cambio de mirada y de acciones frente a la transformación de las prácticas de leer y escribir en la universidad, ahora



ligadas a las identidades de los sujetos que las habitan y que tenga en cuenta la multiplicidad de voces y de formas del saber que pueden converger para nutrir su construcción.

Ahora bien, tener en cuenta esta diversidad de identidades no implica un reconocimiento de la diferencia respaldado en el paternalismo, pues mi interés en la diversidad cultural no obedece a retóricas posmodernas, donde todo relativismo tiene cabida, ya que reconozco que como seres humanos no son posibles tantas maneras de ser “iguales”; cada persona, cada lengua es una forma de ver, *ser* y *estar* en el mundo. De ahí que me cuestione por el lugar de la identidad en contextos donde predominan ciertas construcciones identitarias y de subjetividad.

Al arribar a la universidad, pensaba que esta era un espacio por excelencia para la pluralidad, sin embargo, poco a poco fui descubriendo las relaciones de poder que forjan un tipo de identidad universitaria y disciplinar, que divide en áreas de conocimiento a los sujetos. De ahí la necesidad de resignificar prácticas letradas, en cierto modo comunes a los estudiantes para involucrar allí aspectos que no solo identifiquen a un universitario como profesional de la salud, de la educación, entre otras, sino que también abarquen esas identidades otras que juegan un papel importante en la construcción de una universidad cada vez más plural.

Así pues, esta apuesta posibilitada desde un escenario pedagógico universitario envuelve la proposición de un horizonte donde las identidades se vean involucradas en el proceso de apropiación del lenguaje académico, así como el sentirse parte de una *comunidad de práctica* que le acoge. Donde además no se vea anulada la posibilidad de coexistir con un entramado de identidades que nutran la producción de conocimiento y las maneras de ver el mundo. Para ello entonces, proponer un vuelco en la mirada es relevante para que no se pretenda encasillar a “cierto tipo de personas” en “cierto tipo de contextos”, es decir, para que la presencia de los estudiantes indígenas no sea cuestionada, sino mejor aprovechada para tejer saberes.

Las *prácticas letradas* de las estudiantes indígenas que acompañaron mi práctica profesional, representan una posibilidad de ver con nuevos ojos el *ser* de la escritura en la universidad, en la cual integrar la experiencia y la identidad como ejes articuladores de la



construcción de conocimiento. Por ello, rastrear y reconocer sus formas creativas y académicas de escribir implica abandonar los supuestos de los modos correctos de escribir en el contexto universitario, para así proponer acciones pedagógicas encaminadas a la vinculación de las nuevas generaciones de estudiantes indígenas en tanto diálogo y negociación.

En este trabajo investigativo delinearé y describo solo algunas *prácticas letradas* de las estudiantes que emergieron en el taller, prácticas relacionadas con los procesos identitarios que vivían en el momento de la trayectoria universitaria en que se encontraban, valga decir, finalizando la primera parte llamada “introducción” e ingresando a la de “identidad profesional”. En estudios póstumos con esta población, quizá en iniciativas y estudios con orientación etnográfica (que requieren tiempo para extrañar y reconocer lo familiar) que apunten a la lectura y la escritura para la permanencia estudiantil, puedan sustraerse con mayor alcance tanto las *prácticas letradas*, como las formas creativas de estas, teniendo en cuenta más *eventos letrados* imbricados en una real *literacidad académica* que puedan derivar en la interpretación de *prácticas letradas*.

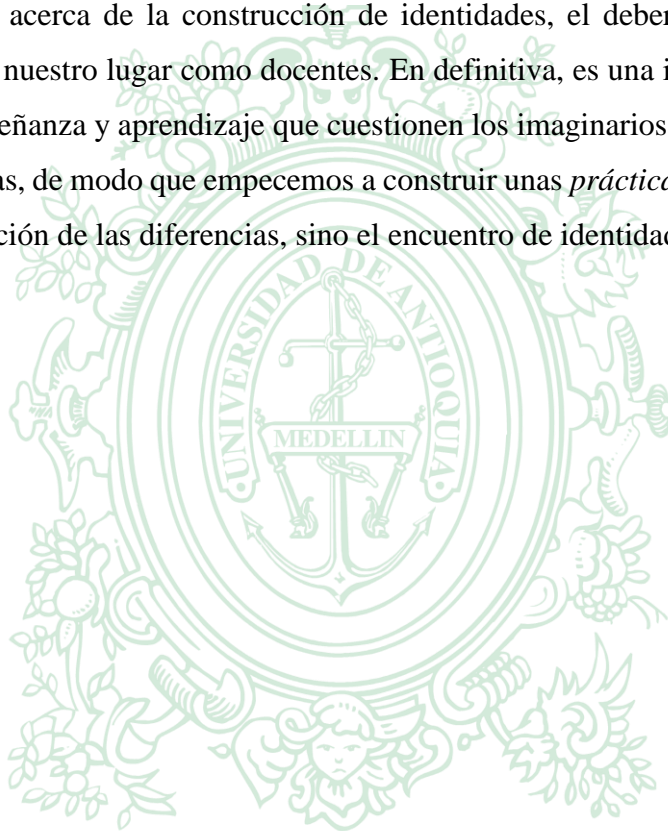
Es innegable que aceptar y tolerar la diferencia pero dentro de otros contextos alejados de la academia, siempre rigurosa y “estática”, niega la transformación de la educación superior para ser más integradora, así como imposibilita un espacio de permanente “negociación política y cultural, de lucha contra el racismo, la injusticia y la desigualdad social, en el marco de un proceso de conciliación social y política, destinada a saldar la deuda histórica con los descendientes de los primeros americanos” (López, 2013: p. 148). Por esta razón, para llegar a esta conciliación es necesario partir de un reconocimiento consciente de la diversidad cultural tan característica de este país.

En este sentido, una educación intercultural es apremiante en la universidad, pero para llegar a ella es menester primero quitarse esa torpeza de la que habla Selnich Vivas (2015), así como la vergüenza y los legados del racismo, para poder entender cómo el saber ancestral construye el saber occidental, pues su conocimiento venido desde hace siglos nos permite construirnos y avanzar. Así, “un proyecto intercultural apuntaría, en consecuencia, a permitir reconocer que esa diferencia cultural tiene más opciones que simplemente ser ‘incluidos’



para continuar el proceso de reproducción de la “razón del Estado” (Walsh, 2012). Ahora el reto apunta a la integración de una razón para el diálogo de saberes.

Lo expresado hasta aquí es una invitación necesaria y abierta a desestabilizar las zonas de *confort* donde están asidas las políticas de inclusión, reflexionar y confrontarnos con nuestros supuestos acerca de la construcción de identidades, el deber ser de la lectura y escritura, así como nuestro lugar como docentes. En definitiva, es una invitación a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que cuestionen los imaginarios y estigmas sobre las comunidades étnicas, de modo que empecemos a construir unas *prácticas letradas* que ya no busquen la eliminación de las diferencias, sino el encuentro de identidades diversas.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2003). Características y elementos constitutivos de la Investigación- Acción- Participativa. En *Repensando la investigación-acción-participativa*. México: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas. pp. 29-45.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, Zavala, V., Niño-Murcia, P. y Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bajtín, M. (1985). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Veintiuno Editores. pp. 248-291.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. *Poder, derecho y clases sociales* (pp.131-164). España: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Canagarajah, S. (1997). Safe Houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. *College Composition and Communication*, Vol. 48, No. 2. pp. 173-196.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, núm. 57. pp. 355-381
- Castillo, L. (2005). Análisis documental. *Biblioteconomía*. Universidad de Valencia. pp. 1-18.



- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o como tener 'Anthropological Blues'. Constructores de Otredad. *Antropofagia*, Buenos Aires. pp.172-178
- Fals Borda, O. (2007). Investigación Acción Participativa: donde las aguas se juntan para dar forma a la vida: entrevista con Orlando Fals Borda. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía* - No. 26, Abr.-May. pp. 10-14.
- Freire, P. (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. *Cartas a quien pretende enseñar*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores. pp. 28-42.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M.E (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M.E (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia: La Carreta Editores.
- Gee, J.P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, Vol. 25, pp. 99-125. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1167322>.
- Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. España: Akal.
- Hall, S. (2003). Introducción ¿Quién necesita identidad? En Du Gay, P. (comp.), Hall, S. (comp). *Cuestiones de identidad cultural*. (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En Zavala, V., Niño-Murcia, P. y Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 143-180). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jamioy, H. (2013). Entre la antigua y la nueva palabra, nuestros mundos. *Leer para comprender, escribir para transformar, palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Serie Río de Letras. Libros Maestros PNLE. Ministerio de Educación Nacional: Bogotá. pp. 94-101.



- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, Vol 23, jun. p.p. 157-173.
- Lillis, T. (1999). Whose “common sense”. Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Ed). *Students writing in the university* (pp 127-169). Amsterdam: Editorial Board.
- López, L.E. (2013). Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en Latinoamérica. En Nicolaidis, C.; Silva, K.A.; Tilio, R.; Rocha, C.H. (eds.). *Política e políticas lingüísticas* (pp. 135-180). Campinas: Pontes Editores.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Buenos Aires: Manantial.
- Matsumoto, D. (2000). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. Universidad de Antioquia. Traducido por Zayda Sierra.
- Pérez, M.; Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Porlán, R.; Martín, J. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada.
- Reyes, A. (1997). Última tula. En *Obras completas de Alfonso Reyes*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. pp. 9-103
- Rojas, A. (2004). ¿Qué significa ser indígena en la universidad? ¿Cómo están abordando su proceso de identidad las y las estudiantes indígenas universitarias? En Sierra, Z. (ed.).



Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños (p.p 169-182).
Medellín: COLCIENCIAS, Grupo Diverser-Universidad de Antioquia

Santos Rego, M.A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, N° 26, 2000. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7052000000100011yscript=sci_arttextytlng=pt

Sito, L.; Kleiman, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, no. 83 enero-junio. pp: 153-179.

Street, B. (1993). Los nuevos estudios de literacidad. En: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, B. (2010). Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dic. pp.541-566

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller, N. (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Universidad de Antioquia (s. f.). Acerca de la escuela. Misión. Escuela de Nutrición y dietética. Recuperado de:
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/nutricion-dietetica/nutricion-dietetica>

Universidad de Antioquia (s. f.). Acerca del pregrado. Recuperado de:
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra>



Universidad de Antioquia. (2006-2016). Plan de desarrollo. Recuperado de:

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/215c33a8-3909-484c-9b84-c94a8459dc83/plan-dllo-2006-2016.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (2017-2026). Plan de desarrollo. Recuperado de:

<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/2e5fdcd7-8cff-41b0-b7a0-abef83204290/Documento+metodol%C3%B3gico+PD+UdeA+2017-2026+V1+junio+2016.pdf?MOD=AJPERES>

Velasco arroyo, J. C. (2007). Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia. *Δαιμόνιον. Revista de Filosofía*, n° 41. p.p. 141-156.

Velho, G. (1981). Observando o familiar. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Zahar: Brasil. pp. 123-132.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. Recuperado de: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>

Vivas, S. (2009). Vasallos de la escritura alfabética. Riesgo y posibilidad de la literatura aborigen. *Estudios de Literatura Colombiana*. N.º 25, julio-diciembre. p.p 15-34.

Zavala, V. y Córdova G. (2010). *Decir y callar*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, vol. 1. p.p. 52-66.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



ANEXOS

Anexo 1: Grupo de discusión sobre lectura, escritura y oralidad en el taller *En la U me quedo*

Este grupo de discusión tiene la intención de poner en común las percepciones de las estudiantes de comunidades indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética sobre sus prácticas de lectura, escritura y oralidad en el marco del Taller *En la U me quedo*. Nuestro propósito es que este espacio pueda generar conciencia del propio proceso y tener algunas nociones acerca de las prácticas institucionales del misterio.

Sobre ser indígena hoy / Bilingüismo / Experiencia educativa

¿Quiénes fueron las primeras personas que conocieron al ingresar en la universidad? ¿Cómo los recibieron?

¿Cómo les va con los trabajos en grupo?

¿Cómo se han sentido en estas interacciones?

¿Cómo se han sentido al estar en un curso con otros indígenas?

¿Cómo ven la iniciativa *En la U me quedo*?

Sobre el taller *En la U me quedo* / Trayectoria universitaria

De lo abordado en el taller hasta ahora, ¿qué temas les han ayudado en sus actividades académicas?

Con base en su experiencia universitaria hasta hoy, ¿qué propósitos creen que tienen los textos que escriben / hayan leído en la universidad?

¿Consideran que deben mejorar aspectos en lectura y escritura académica? ¿cuáles?

¿Qué aspectos consideran necesarios para fortalecer el taller?



Sobre el Programa de Nutrición y Dietética

¿Cómo relacionan el conocimiento sobre Nutrición y Dietética en la universidad con los conocimientos de su pueblo en particular?

¿Consideran que esos conocimientos particulares pueden unirse a los estudios de Nutrición y Dietética?

¿Qué importancia tiene la escritura académica en Nutrición y Dietética?

¿Qué significa ser indígena en la universidad?

Anexo 2. Ficha de análisis:

Programa de iniciativa <i>En la U me quedo</i>. Propuesta para la permanencia de estudiantes indígenas a partir de la inclusión académica en el programa de Nutrición y Dietética	
Aspectos enfocados	Aspectos retomados del texto
Literacidad	<p>Uno de los propósitos del taller es fortalecer las competencias académicas de las estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición a partir de un programa tutorial en lectura y escritura académicas, con el fin de que estos estudiantes cuenten con mayores y mejores recursos que les permita interactuar con el discurso académico que demanda la universidad.</p> <p>La justificación de la iniciativa plantea que “el programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia cuenta con un número aproximado de 20 estudiantes indígenas. Un breve rastreo no oficial con profesores de la Escuela muestra que el problema puede recogerse en una falta de apropiación conceptual y discursiva con el objeto de estudio del programa</p> <p>Siendo así, plantea que la propuesta, “solo será efectiva en tanto sea validada y complementada por la población con la que pensamos trabajar, basada en el</p>



	<p>acompañamiento tutorial en lectura y escritura a partir de un proceso de literacidad que les posibilite a las estudiantes indígenas la interacción con las formas de organización del discurso que estructuran el programa de Nutrición y Dietética.”</p> <p>Así, el proyecto “busca la inclusión académica de las estudiantes a partir de la lectura y la escritura”, de ahí la necesidad de “pensar en un modelo que considere no solo una formación instrumental de estas competencias, sino que genere en ellos actitudes de reconocimiento de sus saberes, de criticidad frente a las prácticas y de responsabilidad social. Ello explica que el curso no se centre en aspectos gramaticales ni estructurales de la enseñanza de la lengua, sino que combina la formación de conocimientos y de actitudes en lectura y escritura puestas al servicio de las prácticas discursivas en la Escuela de Nutrición y Dietética.”</p>
Prácticas de lectura y escritura	<p>Los siguientes son algunos ítems relacionados a la planeación de la iniciativa en términos de contenido:</p> <ul style="list-style-type: none">-Fase de lectura: lectura estructural, abductiva, simbólica y crítica.-Búsqueda, evaluación y clasificación de la información: la alfabetización informacional-Organización de la información: resumen, mapa mental, cuadro sinóptico, infográfico, ficha bibliográfica.-Fase de acercamiento: los géneros discursivos-Fase de apropiación: la parte formal del texto-Fase de reconocimiento: la coherencia y la cohesión. El párrafo, tipos de párrafo.-Fase de adecuación: la citación académica y la polifonía textual-Fase de proyección: la argumentación <p>De allí se explica además que “el cronograma de contenidos considera la escritura de un texto en tres momentos por parte de cada uno de las estudiantes indígenas que participan en este espacio. El primero se escribirá en la sesión 1 y será de naturaleza diagnóstica, puesto que nos permitirá acercarnos al estado de la práctica escritora y lectora. El segundo momento se escribirá en la sesión 8 y dará cuenta de la apropiación de conocimientos que el estudiante ha llevado a su proceso de escritura. Este segundo momento debe incluir las correcciones y las sugerencias de la primera entrega. El tercer texto se hará en la semana 16 del seminario.”</p>



Interculturalidad	<p>Teniendo presente la población objetivo del proyecto, y sus niveles de deserción son expuestas las siguientes razones:</p> <p>- “Es posible pensar que la dificultad para interactuar conceptual y discursivamente con el área de formación sea solo un indicio, y que la raíz del asunto se encuentre en una falta de adquisición de la lengua escrita (el castellano).”</p> <p>- “Sin embargo, con la población indígena, por mencionar solo un caso, se presenta un panorama que podríamos denominar de adaptación unilateral, es decir, dadas las características sociales de esta población, es necesario que sea ella quien se adapte a la forma de adquisición del conocimiento que atraviesa a la universidad. En ese encuentro, que más que de conocimiento, es de reconocimiento, se presentan tensiones inevitables que se hacen visibles en la vida académica de las estudiantes indígenas.”</p> <p>Por consiguiente, un objetivo específico es: reconocer las prácticas socioculturales de apropiación del conocimiento de las estudiantes indígenas como un saber legítimo que entra en diálogo de construcción con esta propuesta, en perspectiva de la exigencia y los formatos académicos.</p>
Acompañamiento	<p>Respecto al acompañamiento tutorial, se destaca que el Par Académico Solidario (PAS) “solo cumple funciones de acompañamiento/asesor del proceso de escritura. En ningún momento es responsable por el texto o los demás compromisos que las estudiantes elaboran.”</p>
Evaluación	<p>Finalmente, es “pensado en una evaluación que vincule de manera directa al estudiante en su propio proceso formativo. De esta manera la evaluación es dialéctica (condición freireana) y se asume desde el reconocimiento del ser y del saber.”</p> <p>Adicional a esto, se busca evaluar las fortalezas y los aspectos a mejorar, para establecer el respectivo plan de mejoramiento sobre la producción escrita y oral de las estudiantes. Los criterios son: fortalezas del texto, aspectos a mejorar, sugerencias o plan de mejoramiento, autoevaluación y Ideas, organización, redacción, estética y estilo. Adecuación textual, puntuación, ortografía, oralidad.</p>



Anexo 3: Cronograma de la iniciativa *En la U me quedo*

PROGRAMACIÓN	
Contenido/actividad ¹⁰	Sesión
Presentación del proyecto. Elaboración de diagnóstico de prácticas escritas y percepciones de hábitos letrados. Primera escritura del texto.	1
Introducción a la noción de lenguaje. Conceptos, prácticas y problematizaciones.	2
Escribir es planear. Lectura estructural, abductiva, simbólica y contextual de las fuentes informativas.	3
Escribir es planear. Elaboración de dispositivos de clasificación de la información. Resumen, mapa mental, cuadro sinóptico, infográfico, ficha bibliográfica.	4
Escribir es planear. Búsqueda de información en las bases de datos electrónicas y otros sistemas de referenciación académicos y no académicos.	5
Escribir es leer. Reconocimiento de tipologías textuales convencionales	6
Escribir es componer. Formas de organización del discurso en el ámbito académico. Segunda escritura del texto.	7 y 8
Escribir es argumentar. Teoría de la argumentación aplicada al texto académico.	9 y 10
Escribir es argumentar. Proyección de la película <i>Grandes debates</i> . Ejercicio de análisis y discusión.	11

¹⁰ El cronograma de contenidos considera la escritura de un texto en tres momentos por parte de cada uno de los estudiantes indígenas que participan en este espacio. El primero se escribirá en la sesión 1 y será de naturaleza diagnóstica, puesto que nos permitirá acercarnos al estado de la práctica escritora y lectora. El segundo momento se escribirá en la sesión 8 y dará cuenta de la apropiación de conocimientos que el estudiante ha llevado a su proceso de escritura. Este segundo momento debe incluir las correcciones y las sugerencias de la primera entrega. El tercer texto se hará en la semana 16 del seminario. Debe ser un texto académico corto (siete u ocho páginas) que considere aspectos reflexivos y de indagación acerca de un tema propio del área de la salud nutricional y alimentaria. Dicho texto se ira estructurando desde la primera escritura en tanto va incorporando los contenidos vistos a lo largo del seminario. Este texto, como es debido incorpora las correcciones y las sugerencias que los PAS han hecho durante todo el proceso de acompañamiento en el proceso.



Escribir es dialogar con los otros. Citación discursiva y citación académica. Principales procedimientos.	12
Escribir es corregir. Revisión del componente formal del texto (ortografía, sintaxis, puntuación, ortotipografía).	13
Escribir es corregir. La evaluación de la calidad de un texto académico. Criterios de textualidad. Edición y revisión textual.	14
Prácticas escritas de profundización. El ensayo como texto académico y no académico en el ámbito de la nutrición.	15
Prácticas escritas de profundización. El resumen, la reseña, el informe de laboratorio, la exposición en el marco de la nutrición. Tercera escritura del texto.	16
Cierre del curso. Encuentro de experiencias.	17