



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**DIÁLOGO DE SABERES ENTRE ESTUDIOS DE
LITERACIDAD Y ESTUDIOS DECOLONIALES:
UNA PREGUNTA POR LAS ACCIONES
DOCENTES EN LA EXPERIENCIA FORMATIVA
FLIS-CLEO**

Autora

Marleny Romaña Salcedo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



DIÁLOGO DE SABERES ENTRE ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y ESTUDIOS
DECOLONIALES: UNA PREGUNTA POR LAS ACCIONES DOCENTES EN LA
EXPERIENCIA FORMATIVA FLIS-CLEO

MARLENY ROMAÑA SALCEDO

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana

Asesores (a):

LUANDA REJANE SOARES SITO

Doctora. En Lingüística Aplicada

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019.

DEDICATORIA

Para aquellos estudiantes de comunidades étnicas que participaron de este proyecto de investigación y a todos los que están iniciando su pregrado en esta Alma Mater; el mensaje es que ¡si se puede! Y cuando se sientan solos y con muchas dudas en el pluriverso de la Universidad, no se rindan ante la adversidad, tomen la mano de quienes puedan y deseen de corazón acompañarlos en este camino.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, el creador supremo por acompañarme en cada instante, en cada paso y darme tanta fortaleza para realizar este proyecto y hacerlo posible. A mi familia por sus aportes tan valiosos, el apoyo incondicional brindado a lo largo del camino, en especial a mis padres por el ánimo y la tenacidad que me han brindado para que continúe y a Isabel por ser mi modelo a seguir, porque ha estado en todo momento en este proyecto y no me ha dejado caer.

A los miembros del CLEO que me acogieron en su equipo de trabajo y me enseñaron tanto.

A mi asesora Luanda Sito por todo lo que me ha enseñado desde que la conozco, por sus aportes en esta etapa de culminación, por corregirme, leerme y por la paciencia que me tuvo.

RESUMEN

El siguiente documento es el resultado del trabajo de práctica realizado en el espacio formativo del proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 desde las acciones docentes realizadas en el proyecto, con énfasis en su planeación. Este trabajo nace a partir del interés por cómo ingresan y son recibidos los estudiantes de comunidades étnicas en la U. de. A, así como por su proceso de apropiación a las dinámicas universitarias y prácticas letradas académicas, con el fin de ofrecer posibilidades que permitan manejar las tensiones y rupturas que ello genera. El marco teórico que enmarca esta investigación fue construido a partir de los Estudios de Literacidad (Prácticas letradas) y Estudios Decoloniales (Colonialidad, Colonialidad del saber, Interculturalidad) para enfatizar la problemática de los estudiantes de comunidades étnicas con la apropiación de esas dinámicas universitarias y académicas atravesadas por experiencias de discriminación y racismo. Esta investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo y el desarrollo de la misma se orienta hacia el método etnográfico, lo que permitió el uso de la técnica de observación participante, la entrevista semiestructurada y las vivencias consignadas en el diario pedagógico para el análisis de los datos. Con esta información, la descripción de la planeación y de las acciones docentes ejecutadas en el espacio-taller fue posible evidenciar que se generaron unos impactos en los estudiantes participantes y en paralelo se fortaleció la mirada intercultural tanto en el equipo de acompañamiento del proyecto como en los docentes participantes de los conversatorios de interculturalidad, lo que convoca a la comunidad universitaria de dicha institución a repensar este tema desde las distintas unidades académicas y a continuar trabajando por este tipo de propuestas con los grupos étnicos y otras comunidades diversas para fortalecer la visión intercultural en la Alma Mater y en otras instituciones de educación superior.

Palabras clave: Formación docente, Prácticas de lectura y escritura académicas, Interculturalidad, Comunidades étnicas.

ABSTRACT

The following document is the result of the practice work carried out in the training space of the FLIS-CLEO 2018-2 pilot project from the teaching actions carried out in the project, with emphasis on its planning. This work is born from the interest in how students from ethnic communities enter and are received in the U. of. A, as well as for its process of appropriation to university dynamics and academic legal practices, in order to offer possibilities that allow handling the tensions and ruptures that this generates. The theoretical framework that frames this research was built on Literacy Studies (Legal Practices) and Decolonial Studies (Coloniality, Coloniality of Knowledge, Interculturality) to emphasize the problems of students in ethnic communities with the appropriation of those university and academic dynamics crossed by experiences of discrimination and racism. This research has a qualitative approach and its development is oriented towards the ethnographic method, which allowed the use of the participant observation technique, the semi-structured interview and the experiences recorded in the pedagogical diary for data analysis. With this information, the description of the planning and of the teaching actions carried out in the workshop-space was possible to demonstrate that some impacts were generated in the participating students and in parallel the intercultural view was strengthened both in the project support team and in the teachers participating in the intercultural conversations, which summons the university community of said institution to rethink this issue from the different academic units and to continue working for this type of proposals with ethnic groups and other diverse communities to strengthen the intercultural vision in Alma Mater and other institutions of higher education.

Keywords: Teacher training, Academic reading and writing practices, Interculturality, Ethnic communities.

TABLA CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. LA PROPUESTA FORMATIVA Y EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	11
1.1 Contextualizando El Espacio FLIS-CLEO	11
1.1.1 CLEO (CENTRO DE LECTURAS, ESCRITURAS Y ORALIDADES).	12
1.1.2 PIFLE (PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA EXTRANJERA).	14
1.1.3 EL FLIS CLEO	15
1.2 NORMATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	16
1.3 MI EXPERIENCIA DE APROPIACIÓN	20
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
1.5 PREGUNTA Y OBJETIVOS	27
1.6 JUSTIFICACIÓN	28
2. DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LITERACIDAD Y ESTUDIOS DECOLONIALES	30
2.1 ANTECEDENTES: LITERACIDAD DESDE OTRAS VOCES	30
2.2 DIÁLOGO DE SABERES	34
2.3 LITERACIDAD	36
2.3.1 PRÁCTICAS LETRADAS	38
2.4 COLONIALIDAD	39
2.4.1. COLONIALIDAD DEL SABER	41
2.4.2. DECOLONIALIDAD	43
2.4.3. INTERCULTURALIDAD	45
3. RUTA METODOLÓGICA	48
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: CUALITATIVO- INTERPRETATIVO	48
3.1.1. ELEMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN	49
3.1.2. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	53

3.2 ESPACIO DE PREGUNTAS Y APRENDIZAJES	54
<u>4. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	<u>60</u>
4.1 LA ORGANIZACIÓN DEL TALLER	61
4.2 MIRADA PEDAGÓGICA	68
4.2.1. NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES	69
4.2.2. ARTICULACIÓN DE LAS SESIONES DE INGLÉS Y ESPAÑOL	71
4.2.3. IDENTITY WHEEL Y LA BIOGRAFÍA LECTORA	72
4.2.4. ACCIONES DECOLONIALES	74
<u>5. PARA SEGUIR TEJIENDO</u>	<u>79</u>
<u>REFERENCIAS</u>	<u>82</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>88</u>
ANEXO 1. FORMATO DE ENTREVISTA	88
ANEXO 2. GRÁFICA ACTIVITY IDENTITY WHEEL (CLASES DE INGLÉS).	89
ANEXO 3. BIOGRAFÍA LECTORA DE UNA DE LAS PARTICIPANTES DEL TALLER	90
ANEXO 4. FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO	91

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES, GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfica 1: Relación entre conceptos.....	33
Gráfico 2: La planeación.....	60
Gráfica 3: Descripción de la planeación.....	63
Tabla 1: Lista estudiantes nuevo ingreso 2018-2.....	57
Tabla 2: Estudiantes inscritos al taller.....	58
Fotografía 1: Recorrido por la ciudad	75
Fotografía 2: <i>Scrapbook</i>	76

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS EN EL TRABAJO

CLEO: Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades, de la U. de. A.

PIFLE: Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera

FLIS-CLEO: Proyecto piloto de acompañamiento y fortalecimiento de las habilidades desde inglés y desde español para un acercamiento a la lengua extranjera, inglés para la permanencia.

PFC: Plan de Fomento a la calidad.

U. de. A: Universidad de Antioquia

INTRODUCCIÓN

Cabe recordar que el proceso de ingreso a la universidad es una etapa nueva y difícil para los estudiantes que recién llegan a ella y que están comenzando su formación académica profesional. Esto implica rupturas, choques o extrañamiento con las dinámicas universitarias y el lenguaje que dominan los estudiantes en la cotidianidad. Esta experiencia es mucho más dolorosa, cuando son estudiantes de comunidades étnicas, quienes en la mayoría de los casos desconocen de esos avatares.

Además del choque que experimentan estos estudiantes en su etapa de ingreso a la universidad, no cuentan con el debido acompañamiento de profesores, las diferentes estancias administrativas o unidades académicas respectivas que les brinde ayuda para que la llegada sea más acogedora; como si fuera poco se sienten solos por encontrarse fuera de su hogar y de sus comunidades de origen en un lugar ajeno a ellos y se sienten discriminados por su etnia, color de piel, creencias, vestimenta, costumbres o maneras de ser y pensar distintas.

Por supuesto estas vivencias están atravesadas por situaciones de racismo que dificultan la permanencia y apropiación en el campus, lo que genera experiencias negativas en el estudiante que colocan en riesgo y obstaculizan su rendimiento académico y posterior permanencia en la universidad.

En este trabajo se describe cómo fue el desarrollo del espacio formativo del proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 desde su planeación y acciones docentes, propuesta que recibió recursos de una convocatoria del PIFLE y que inicia como proyecto piloto para brindar acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos de la Universidad de Antioquia a partir de tutorías para fortalecer habilidades que les permitan tener un mejor acercamiento a las dinámicas universitarias y favorecer su permanencia y graduación en el contexto de la nueva política de lengua extranjera de la U. de A y los nuevos requerimientos en materia de aprendizaje del inglés.

De igual forma se pretende observar si a partir del desarrollo de la planeación y acciones llevadas a cabo se fortaleció la mirada intercultural en el equipo de acompañamiento y los

profesores del PIFLE que participaron de algunos espacios de discusión sobre el tema y los estudiantes participantes del espacio taller.

En el primer capítulo de este trabajo se muestra una breve contextualización del espacio formativo donde se realiza la investigación, esta es implementada en el marco del Proyecto piloto FLIS- CLEO 2018-2 iniciativa del PIFLE. En este mismo apartado se expone el planteamiento del problema, las preguntas, los objetivos y el marco legal del trabajo en cuestión.

El segundo capítulo recoge la parte teórica donde se realiza un enlace entre los conceptos de Estudios de Literacidad y Estudios Decoloniales a propósito del proyecto en cuestión como iniciativa por el acompañamiento a estudiantes de nuevo ingreso de comunidades afrodescendientes e indígenas en la Universidad de Antioquia y que llegan con unas necesidades puntuales que tienen que ver con el ingreso a la vida universitaria y la apropiación que ellos tienen de las prácticas letradas académicas en negociación con esos lenguajes otros.

En el tercer capítulo se expone la parte metodológica, las estrategias y técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida de los datos desde las experiencias que tuvieron lugar en el espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 a partir de las acciones docentes llevadas a cabo por el equipo de acompañamiento de dicho proyecto.

En el cuarto capítulo se explica el análisis de los datos recogidos a partir de la metodología y estrategia empleada, la información de las entrevistas realizadas a los participantes y algunos profesores del proyecto, además de la información contenida en el diario de campo y algunos documentos del proyecto FLIS-CLEO.

En el quinto capítulo se indica si se alcanzó el objetivo general de este trabajo con la aplicación de los objetivos específicos planteados. También se concluye, que a partir de las acciones docentes que se llevaron a cabo en el espacio formativo mencionado se enriqueció la mirada intercultural de los docentes tanto de acompañamiento del proyecto, como los docentes del PIFLE que intervinieron en los conversatorios y los estudiantes participantes del espacio taller.

Finalmente se propone la necesidad de trabajar este tipo de proyectos en la U. de. A que le apuesten a la permanencia de los estudiantes en general, pero de manera enfática a los estudiantes de comunidades étnicas y poder diseñar a futuro una propuesta de trabajo desde las prácticas letradas con estudiantes afrodescendientes desde el CLEO.

1. LA PROPUESTA FORMATIVA Y EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La Universidad es un paraíso complejo

(Anónimo)

En este capítulo se expone la estructura organizacional de la iniciativa del proyecto FLIS-CLEO 2018-2, con el objetivo de dar a conocer las funciones de cada equipo de trabajo, especialmente los asuntos concernientes al acompañamiento para estudiantes indígenas y afrodescendientes de los primeros semestres en la Universidad de Antioquia y a su vez, compartir los referentes legales de este trabajo de investigación en mención.

1.1 Contextualizando el Espacio FLIS-CLEO

El espacio FLIS- CLEO emerge de la articulación entre talleres CLEO y la propuesta investigativa del PIFLE, ambos con el propósito de fortalecer las habilidades con las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes para posibilitar acciones que favorezcan la permanencia y la graduación, en especial de los estudiantes de comunidades étnicas.

Para esto, ambos equipos tanto FLIS como CLEO, establecieron unos acuerdos y compromisos para realizar de manera conjunta las tareas asignadas. Se decidió trabajar en el espacio de formación de FLIS- CLEO con una planeación de las actividades a trabajar en el espacio- taller, que estuvieran orientadas desde la interculturalidad, con estudiantes de primer ingreso y pertenecientes a grupos étnicos.

El proyecto tuvo una duración de tres meses, comenzó el 30 de julio de 2018 y culminó el 29 de octubre de 2018, con una intensidad de dos horas por semana programado los lunes de 2 p.m. a 4 p.m. Los espacios de reunión para conversar sobre las planeaciones y los procesos

vivenciales de las sesiones tenían lugar los miércoles de 4 p.m. a 6 p.m. esto con el fin de construir un diálogo de saberes.

A continuación, una descripción de los equipos que participaron de esta propuesta.

1.1.1. (Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades) CLEO

El CLEO es un equipo que trabaja en aras de fortalecer habilidades con las prácticas de lectura y escritura a partir de planes y estrategias de estudio que contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico y en pro de la permanencia y graduación de los estudiantes. El equipo en mención se encuentra en el marco del Plan de Fomento a la Calidad (PFC) Permanencia Estudiantil 2015- 2018, el cual es una herramienta de planeación y articulación cuyo objetivo es fortalecer procesos y capacidades institucionales a través de proyectos, iniciativas y acciones para la mejora de la calidad académica y para el fomento del acceso, la permanencia y la graduación estudiantil de la Universidad de Antioquia.

El CLEO se define como una comunidad de diálogo, aprendizaje y trabajo colaborativo orientado a fortalecer los procesos académicos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de la etapa de formación que adelantan los y las estudiantes en la Universidad de Antioquia. Esta propuesta de trabajo está convocada por la Vicerrectoría de docencia y acogida inicialmente por la Facultad de Educación, la Facultad de Comunicaciones y la Escuela Interamericana de Bibliotecología, la cual busca fortalecer la calidad de las prácticas LEO, afianzar la producción, gestión y apropiación de conocimientos en torno al tema de las prácticas de lectura y escritura académica en la universidad.

El Centro hace parte de las macro iniciativas del Componente de mejoramiento de la calidad académica, uno de los cinco componentes que gestiona el Plan de fomento a la Calidad (PFC) y que se plantea como un espacio en el cual se reconoce que las prácticas de lecturas, escrituras y oralidades están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico de

los estudiantes, la vinculación a la vida universitaria y la participación exitosa en las comunidades de conocimiento.

Para llevar a cabo su trabajo, el centro está formado por tres componentes: Componente de gestión, Componente de Formación y Componente de Acompañamiento. Para el 2018, este era el equipo de iniciativa:

Componente de gestión: está conformado por la profesora Colombia Hernández y Natalia Ríos, se trabajan acciones como levantamiento de procesos, relaciones y convocatorias, espacios estratégicos, comunicaciones y virtualidad. Los subprocesos que se llevan a cabo son:

- El Plan de mejoramiento compuesto por Café CLEO y el Taller de acompañamiento.
- Mapa de fuentes de financiación que tiene que ver con el Banco de aplicación a oportunidades.
- Protocolos logísticos o instalaciones y espacios CLEO.
- Sistematización y organización (productos, informes, presentaciones, difusiones, interacciones, virtualización y comunicación interna).

Componente de formación: este equipo está conformado por los profesores Luanda Sito, Leidy Vásquez, Juan Camilo Méndez y Carlos Mojica. Desde aquí se trabaja con el Grupo de Estudio CLEO que vela por la formación del equipo CLEO y la fundamentación conceptual desde el Seminario- Taller Formación de Tutores y Pas y el Diploma de Lenguaje y Permanencia.

Componente de acompañamiento: este grupo lo conforman los profesores Jazmín Morales, Gabriel Mejía, Héctor Vélez, Adriana Areiza, Luisa Gómez, Luisa Quintero, Camilo

Sánchez, Luz Dary Ortega y Carlos Acevedo. Desde aquí se trabaja la parte de acompañamiento a los estudiantes a través de iniciativas como Inducciones, Tallereando con CLEO Y CLEO en regiones.

El PFC es una herramienta de planeación cuyo objetivo es fortalecer procesos y capacidades institucionales de aprendizaje, a través de proyectos, iniciativas y acciones para la mejora de la calidad académica y administrativa de la Universidad de Antioquia. También el PFC promueve el uso eficiente de los recursos provenientes del impuesto sobre la renta para la equidad CREE del Ministerio de Educación nacional (MEN).

Con este proyecto, nuestra Alma Máter provisiona nuevas capacidades que fortalecen la permanencia estudiantil en todo el periodo académico de los estudiantes, identificando los factores de ocurrencia de los eventos y tomando las medidas necesarias para una intervención oportuna que nos permite incidir a corto o a mediano plazo, en aspectos asociados al desarrollo continuo y exitoso de los proyectos educativos de nuestros estudiantes.

1.1.2 (Programa Institucional para el Fortalecimiento de la Lengua Extranjera) PIFLE

El PIFLE es un programa que está encargado de implementar la política de Lengua Extranjera en la Universidad de Antioquia, según el acuerdo 467 del 4 de diciembre de 2014. Este promueve el aprendizaje de una segunda lengua para la comunidad universitaria en general con el fin de responder a las diferentes demandas frente a la calidad educativa al igual que a las preocupaciones institucionales por el bajo nivel de lengua extranjera de los estudiantes y egresados de la institución universitaria.

Dicha política busca desde 2017 que la mayoría de los programas de formación académica de la Universidad de Antioquia incluyan dentro de sus planes de estudio 5 niveles de inglés para todos los estudiantes admitidos. A raíz de esta situación surge la inquietud por las dificultades que puedan llegar a tener los estudiantes de nuevo ingreso de las distintas comunidades étnicas, más aún cuando muchos de ellos hablan su lengua de origen y el

español es su segunda lengua, en este sentido si la universidad pide que se certifique el aprendizaje de otra lengua para ellos implica aprender una tercera lengua, pero ello no necesariamente responde a sus necesidades culturales, políticas, etc.

1.1.3 EL FLIS-CLEO

La iniciativa gira en torno a la interculturalidad crítica con el fin de que haya un diálogo entre los saberes ancestrales y las cosmogonías acerca del mundo y su comunidad de origen y los lenguajes de la Universidad.

Uno de los propósitos es trabajar el fortalecimiento de habilidades desde la sesión de español con estrategias que permitan dinamizar la lectura y escritura académicas liderado por el equipo CLEO; y para el fortalecimiento de la lengua extranjera, desde la sesión de inglés se busca mejorar la interacción con la lengua extranjera liderado por el equipo FLIS; ambos equipos trabajaron no solo en la construcción de conocimiento desde la diversidad con la interculturalidad crítica en el taller, sino también en aras de la permanencia estudiantil y la calidad educativa en la universidad, tal como lo expresa Jaime Usma (2018), uno de los profesores de acompañamiento del taller en el documento final del FLIS-CLEO, quien hace énfasis en esta problemática muy común en estudiantes de comunidades étnicas.

Muchas de las indagaciones hechas a los estudiantes muestran que ellos tienen dificultades en el dominio del español desde la escritura y la oralidad cuando deben realizar trabajos académicos o presentaciones orales. De igual forma ocurre con el inglés ya que en ocasiones este no se les enseña en sus escuelas o colegios de los territorios indígenas y ello trae como consecuencia las dificultades para hacer informes, escribir diferentes artículos y hacer presentaciones. (Usma, Ortiz y Gutiérrez, Propuesta, junio 2018).

Como se pudo observar en la Universidad existen dependencias que trabajan por la permanencia de los estudiantes en el campus, al mismo tiempo existen políticas públicas que están allí no solo para trabajar en defensa de la cuota para los estudiantes indígenas y afrodescendientes en las instituciones de educación superior sino también por el reconocimiento de su identidad y ancestralidad como una muestra de las luchas que estas

comunidades han gestado a través del tiempo y aunque son logros significativos, a la sociedad todavía le falta desaprender esos viejos imaginarios que incurren en racismo y discriminación creando más desigualdad social.

1.2 Normativas para la Educación Superior Intercultural

En esta sesión, se recogen las normativas donde el Estado reconoce a las comunidades étnicas como comunidades ancestrales, que poseen una identidad y riqueza cultural, pero también unos derechos los cuales deben ser garantizados y respetados. Los derechos a los que se hace referencia tienen que ver con el reconocimiento de estas culturas, su cosmogonía y la diversidad que le aportan al país, además del derecho a acceder a la educación superior para tener una formación profesional sin que esto afecte su cultura.

Es importante tener sobre la mesa dicha normativa junto con el modelo de gestión MEN ya que ambos elementos invitan a que las instituciones de educación superior revisen qué políticas públicas y soluciones pueden brindar a las problemáticas que representan un riesgo para la permanencia y posterior graduación de los estudiantes.

Marco Legal

Guía para la implementación del modelo de gestión y graduación estudiantil en instituciones de educación superior MEN

En los últimos años el gobierno nacional y el MEN han trabajado en la creación de estrategias que posibiliten el ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes que desean realizar sus estudios superiores, pero que cuando llegan a las instituciones universitarias estos estudiantes tienen situaciones a nivel personal, económico, familiar o académico que los permea y que la mayoría de las veces son la razón por la cual los estudiantes desertan, como se enuncia a continuación.

La graduación estudiantil es el reflejo del cumplimiento de los objetivos fundamentales de la educación superior. Este se logra a partir del desarrollo de procesos formativos y la

implementación de estrategias de intervención pertinentes en cada etapa del ciclo del estudiante en la educación superior, desde su ingreso hasta su graduación. (p. 9).

Es necesario identificar y tener en cuenta esos factores que inciden en la deserción escolar de los estudiantes y qué herramientas ofrece las instituciones de educación superior para llevar a cabo un plan de acción y mejoramiento de la calidad educativa y la permanencia.

Estos factores permiten identificar de manera detallada las dificultades por las que pasan los estudiantes y que influyen en el bajo rendimiento y la deserción estudiantil, por ello el MEN ha hecho énfasis en la necesidad de que las instituciones de educación superior creen políticas públicas desde las cuales se trabaje en aras de la calidad educativa.

Un ejemplo de política pública es la que estableció la Universidad de Antioquia con el programa PIFLE donde mediante el acuerdo académico 467 de 2014 todos los programas de pregrado deben incluir en sus planes de estudio cinco niveles o cursos de inglés no solo con el propósito de hacer un acercamiento con la lengua extranjera y la mejora en el aprendizaje del inglés sino para que estudiantes de comunidades étnicas puedan acceder a estos cursos desde su programa de formación ya que en la mayoría de las veces ellos deben certificar competencia en lengua extranjera¹.

Esto representa un dificultad ya que en el caso de los estudiantes de comunidades indígenas además de su lengua ancestral y el español deben aprender inglés y muchas veces en las escuelas y colegios de sus comunidades no les enseñan lengua extranjera en tanto ésta no se convierta en una necesidad para la comunidad provocando en el estudiante un choque porque llegan a la Universidad con pocos conocimientos por no decir nulos en lengua extranjera y en desventaja con otros estudiantes que han tenido la facilidad de acceder al inglés.

Cuando surge el acuerdo académico 467 del 4 de diciembre de 2014 por el cual se establece la Política de competencia en lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia este provoca una serie de interrogantes sobre las afectaciones para

¹ Cuando son hablantes de su lengua original, el español pasa a ser su segunda lengua, pero al aprender una lengua extranjera esta se convierte en la tercera. Para quienes no hablan su lengua materna y pueden aprenderla deberían apostar por ello. Es fundamental una reglamentación al respecto.

las comunidades étnicas en especial estudiantes indígenas ya que este acuerdo genera discriminación con su lengua de origen.

El Acuerdo Académico 464 del 4 de diciembre de 2014, por el cual se establece la Política de Competencia en Lengua Extranjera

Acuerda:

- *Artículo 4.* Crear el Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera- Ingles a partir del cual se ejecutará esta política.
- *Artículo 5.* Establecer como obligatorio, en los programas de pregrado que conduzcan título profesional la incorporación en todos los planes de estudio, de cinco niveles de inglés. Cada nivel tendrá dos créditos académicos y se ofrecerán mediante cursos presenciales, semipresenciales o virtuales según su capacidad instalada. (p. 5).

Pero también porque cuestiona cómo están las universidades y los docentes preparados en materia de formación con el tema de la interculturalidad y de acciones o estrategias que permitan además de la inclusión, la permanencia de estos estudiantes y el reconocimiento de su herencia ancestral.

A continuación, se sigue con el Acuerdo académico 236 de 2002, cuyo objeto es el proceso de admisiones de los estudiantes nuevos o aspirantes nuevos de comunidades étnicas que ingresan a la Universidad de Antioquia a los diferentes programas de formación en pregrado que ésta institución de estudios superiores ofrece

Se considera:

-*Artículo 8.* Serán aspirantes nuevos especiales los siguientes:

- a. Miembros activos actuales de comunidades indígenas y comunidades negras, reconocidas por la Constitución Nacional.
- b. Estudiantes que obtuvieron la distinción Andrés Bello en las categorías Nacional y Departamental.
- c. Beneficiarios del premio Fidel Cano del Colegio Nocturno de bachillerato.

(p. 3).

Además de ello el artículo 9 de este mismo acuerdo se nos habla de la cantidad de cupos disponibles que tiene cada programa de formación para los aspirantes de comunidades étnicas en la universidad:

-Artículo 9. En cada programa se asignarán dos cupos adicionales para los aspirantes nuevos provenientes de comunidades indígenas y dos cupos adicionales para los aspirantes provenientes de comunidades negras reconocidas por la Constitución Nacional. (p. 3).

Otra normativa importante para el ingreso de estudiantes de comunidades étnicas a la educación superior es la Ley 70, 27 de agosto de 1993 o Ley de Negritudes, la cual le ha permitido a las comunidades afrodescendientes reclamar sus derechos y seguir luchando por el reconocimiento de su cultura, tal como lo plantean los autores (Quiñones et al, 2009).

La década de los 90 fue un periodo incierto para Colombia debido a que en materia política le hacía falta definir las formas de relación social y discutir acerca de esos discursos y luchas que los grupos étnicos, económicos y sociedad civil a nivel nacional e internacional venían gestando. Como no se lograba un consenso esto llevó a repensar la construcción de una carta magna o constitución política donde se tratará la realidad social y cultural del estado colombiano. (p.34).

La Ley 70 por su parte considera:

-Artículo 32. El estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde a sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que, en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

-Artículo 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

Con estos datos se da por terminado el apartado del marco legal para dar paso al planteamiento del problema, la justificación, la pregunta y los objetivos de este trabajo, pero antes es necesario hablar de cuál fue la motivación para realizar este escrito que habla de la problemática de ingreso de los estudiantes de comunidades étnicas a la educación superior en especial a U. de. A.

1.3 Mi Experiencia de Apropiación

Apropiarse a la vida universitaria no es fácil y mucho menos cuando no se cuenta con el apoyo y acompañamiento necesarios que te ayuden a sortear las barreras que se presentan en la etapa de ingreso a la universidad. Para mí no fue distinto, pues desconocía totalmente las dinámicas de la universidad.

Cuando pasé a la U. de. A. al programa de matemáticas como primera opción me sentí muy contenta por haber ganado el examen y por tener la oportunidad de estudiar en una de las mejores universidades del país; por supuesto mi familia también compartía mi alegría y prometieron apoyarme en ese nuevo proyecto, pero también me hicieron caer en la cuenta que, aunque era una excelente oportunidad para mí era muy importante mantenerme con un buen promedio y poderme graduar como profesional.

Cuando comencé a estudiar estaba tan emocionada, que no entendía la responsabilidad que tenía y aunque tenía todo el empeño y las ganas no era suficiente para permanecer pues existen otros factores que es necesario trabajar para permanecer hasta terminar de manera exitosa la carrera.

Para empezar, hay que tener un acercamiento o conocimiento previo acerca del programa que se escoge, su pensum, las dinámicas de trabajo, las maneras de evaluar, que apoyo o acompañamiento brindan los docentes y en general el personal de esa facultad o instituto a los estudiantes nuevos. En mi caso no conté con la orientación necesaria para una correcta elección de carrera pues cuando me presenté a esta área de formación lo hice más por el afán de pasar que por vocación pues la idea era empezar en este programa y que éste fuera el puente para pasarme a otra carrera con el tiempo, pero no sabiendo que para ello era necesario mantener un buen promedio y otros requisitos que exigen para hacer la transferencia de carrera.

Pronto comenzaron los inconvenientes con algunos de los cursos de matemáticas pues las maneras de aprender y estudiar en la universidad son muy distintas a las maneras de estudiar en la secundaria, pues en la universidad se estudia de una forma más rigurosa, más desde la investigación y en la secundaria los conocimientos adquiridos apenas son conocimientos previos por decirlo de alguna manera, lo que pronto se vio reflejado en mis notas.

En el primer semestre me fue bien en algunas materias y en otras no y eso bajó mi promedio, entonces dejé el empleo que tenía en el momento para dedicarle tiempo al estudio. Encontré algunos compañeros que me explicaban de buena fe y con mucho gusto, otros simplemente no lo hacían o algunos me hacían propuestas poco decorosas a cambio de explicarme y como no aceptaba entonces ni me volvían a hablar.

Esos primeros tres semestres fueron una tortura pues mi rendimiento académico no era muy bueno a pesar de que invertía muchas horas de estudio en ello, asistía a asesorías y estudiaba con algunos compañeros los temas vistos en clase, pero al momento de presentar la evaluación los resultados eran negativos.

A pesar de estar en tercer semestre aun no dominaba muchas convenciones y lenguajes propios del programa; la escritura, interpretación y argumentación de ciertos temas era muy compleja y aunque algunos profesores hacían lo posible porque sus temas fueran entendidos en clase, muchos otros no se preocupaban tanto por si entendíamos lo enseñado, no explicaban con claridad sus criterios de evaluación a la hora de presentar un escrito o un parcial, solo les preocupaba cumplir con las exigencias del programa y obtener una nota.

Me sentía sola y sin saber qué hacer ya que no contaba con un correcto acompañamiento y orientación, solo tenía dos cursos, el promedio de ambos era regular y me sentía cansada y deprimida porque pensaba que la culpa era mía por no esforzarme más. En uno de los cursos que estaba el profesor me propuso que, si ganaba los cuatro quices y una de las evaluaciones pendientes, además de asistir sin falta a las asesorías que iba a brindar sobre los temas a evaluar ganaba el curso.

En el otro curso el profesor simplemente me dijo que si estaba perdiendo el curso era porque yo quería, por falta de dedicación y disciplina, y que él no tenía tiempo para cargar con mis problemas, que me ubicara y que simplemente ya no tenía oportunidad y el curso quedaba

perdido. Entre en pánico porque, aunque ganara uno de los cursos, no me alcanzaba para salvar el semestre, no sabía qué camino tomar y fue cuando un compañero con el que estudiaba en ocasiones me habló de Bienestar, de los psicoorientadores, de que ellos hacían acompañamiento a los estudiantes y brindaban asesoría y que a lo mejor ellos me podrían ayudar.

Tenía mucho miedo de contarles a mis padres mi situación porque ellos trabajaban muy duro para que yo asistiera a la universidad y se iban a sentir defraudados y eso me frustraba. Con semejante panorama me sentía cansada, vencida y enferma. Gracias al compañero que me habló de Bienestar y la ayuda y asesoría que me brindaron en esta dependencia pude comprender muchos procesos de la facultad de Ciencias Exactas y de la Universidad en general, a la vez que descubrí que mi elección de carrera fue equivocada, por lo tanto, no estaba apropiada en esa carrera ni en la Universidad pues no me sentía contenta y estudiar para mí se había convertido en una obligación por ello no me iba bien.

Cancelé el semestre en Matemáticas y decidí tomarme un tiempo fuera para descansar y tomar nuevas decisiones. Luego de hacer un análisis de que quería estudiar decidí presentarme a los programas de Lengua Castellana como primera opción y a educación especial como segunda. Pasé a Lengua Castellana y desde el primer momento en que inicié a estudiar, sentí un cambio a 360° porque por primera vez en mucho tiempo y desde que había pisado la U. de. A, me sentía contenta y segura. Esta vez sí estuve pendiente de las charlas de iniciación y bienvenida a la U. de. A., conocí compañeros muy buenos con los que compartía momentos muy valiosos y profesores con alma. Muchos profesores me enseñaron con su quehacer y su discurso lo bonito de esta profesión, su esencia, el valor de ser humano a través de la literatura. Esta ha sido de las experiencias más valiosas que he tenido pues aprendí que las cosas no se hacen por hacerlas y quedar bien con los demás, sino porque lo que haces te apasiona, te llena, te libera y no como cuando estaba en matemáticas que, aunque también es una carrera bonita se necesita sentirla y creer en ella y apasionarte con ella.

1.4 Planteamiento del problema

Cuando ingresas a la educación superior la mayoría de estudiantes nuevos que se presentan a los diferentes programas académicos que la institución universitaria les ofrece se enfrentan a un proceso de inserción tanto a las dinámicas universitarias como a las prácticas letradas académicas que se trabajan al interior del campus, muy fuertes y dispendiosas para el recién llegado, como lo plantean Sito y Kleiman (2017). “El momento de la llegada a la universidad es atravesado por una sensación de distancia y marcado por conflictos debido al extrañamiento frente a los momentos de hacer, decir y ser de la universidad” (p. 168). Esta situación no es solo en el aspecto académico, pues también toca aspectos como la identidad, pues muchos estudiantes de comunidades étnicas experimentan episodios de discriminación y racismo por pertenecer a comunidades con cosmogonías y formas de expresar y sentir distintas.

Ni qué decir de la lectura de textos científicos y académicos ya que resultan complejos de entender por su contenido y lenguajes nuevos para el estudiante, pues el ejercicio tanto de la lectura como de la escritura son fundamentales, pero el desconocimiento de algunos códigos complica la elaboración de escritos que se deben realizar, situación que muchas veces los profesores no tiene en cuenta a la hora de pedir un informe o trabajo escrito pues como nos explica Carlino (2003) “ Los profesores dan por supuesto que los estudiantes al leer saben cómo analizar lo leído” (p. 19). Determinando así que el estudiante sabe cómo abordar las lecturas de estos textos y la escritura de los mismos y cuando no se cumplen las expectativas terminan dando juicios de valor negativos y calificando una nota desfavorable para el estudiante sin investigar qué situación en realidad está pasando.

Los estudiantes de comunidades étnicas no son la excepción a la regla y es importante saber de su historia para entender que han sido grupos discriminados por siglos, entonces ellos, además de sentirse permeados por las dificultades académicas y de lo nuevo en la Universidad, también son atravesados por problemáticas que tienen que ver con la discriminación de la lengua, en este caso de los estudiantes indígenas y con el racismo en los estudiantes afrodescendientes.

Es importante tener en cuenta que la U. de. A. no es ajena a la mirada hegemónica o colonial que excluye a los estudiantes de grupos étnicos lo que hace más fuerte ese distanciamiento de estos estudiantes con la institución de educación superior ya que se sienten excluidos.

Es innegable que los estudiantes indígenas tienen una lengua materna, pero cuando están estudiando en la universidad deben no solo aprender el español también certificar una lengua extranjera.

Lo anterior muestra cómo se desvaloriza su lengua de origen al no reconocer ésta como alternativa a la lengua extranjera, porque no es aceptada dentro de lo hegemónico y los estándares estipulados para las instituciones de educación superior, situación que genera discriminación desde la lengua, además de sus costumbres, su vestuario, sumando a ello la soledad que experimentan dentro y fuera del campus. Por ello la necesidad de abordar las prácticas letradas al igual que la interculturalidad en paralelo a las relaciones de poder y no como un tema pintoresco y fiestero.

Un ejemplo de lo anterior es el apartado de una entrevista realizada a uno de los profesores de PIFLE participantes de los conversatorios de interculturalidad

En la escuela de idiomas todavía tenemos una visión muy colonizadora y deficitaria a mi modo de ver, porque todavía hay profesores del programa que piensan que los estudiantes indígenas no son capaces, como son indígenas entonces ellos no saben más allá de lo que saben en su comunidad de origen. De verdad urge no solo en la escuela de idiomas creo que en la universidad en general que los profesores nos formemos y capacitemos en el tema de la diversidad e interculturalidad. (Profesor Sergio PIFLE, comunicación personal, 16 de noviembre, 2018).

Para los estudiantes afrodescendientes la situación no es distinta pues además de las dificultades académicas se ven afectados por situaciones de racismo tales como los estereotipos que existen en el imaginario social. Un ejemplo de ello es cuando se realizan en el aula de clase actividades grupales y generalmente el estudiante afro se queda solo y los profesores en tanto agentes de conocimiento no hacen ningún tipo de intervención al respecto para hacer caer en cuenta a los otros estudiantes de la situación que está pasando, pero como es lo común para ellos y los demás, es natural este tipo de casos como lo plantea Quintero

(2014) “los estudiantes se ven aislados constantemente, muy pocas personas les hablan e incluso les niegan ayudas básicas de una supuesta solidaridad estudiantil” (p. 84).

Otro ejemplo es cuando los profesores y compañeros se expresan de manera despectiva o mencionan palabras que suenan irrespetuosas; cuando solo es válido el conocimiento que siempre ha prevalecido y los conocimientos ancestrales se toman como algo exótico restándole valor. Por último, se volvió normal que un estudiante afro o indígena sea discriminado, que sus ideas no sean tenidas en cuenta, que sino está familiarizado con el ambiente académico o no tiene buen rendimiento es porque no estudia o es un vago, o su capacidad no le da para estar en una Universidad. Soler (2013) nos explica acerca de estos tipos de discriminación así:

referido a los estereotipos y prejuicios culturales transmitidos por los contenidos, existe una amplia gama de estudios que muestran cómo los textos escolares representan a las poblaciones indígenas y afrodescendientes de manera estereotipada, atribuyéndoles características negativas como la ignorancia, la subordinación o incluso rasgos no humanos convirtiéndolos en problemas al relacionarlos siempre con pobreza, marginación, desempleo o violencia (p.25).

Como si fuera poco, estos estudiantes deben lidiar con la soledad, la exclusión por parte de los compañeros, la negación por parte de los docentes al no reconocer y respetar ese otro, la invisibilidad de sus prácticas, el tornarse negro perder su nombre y volverse el negrito del grupo, eso hace que se sienta más fuerte la tensión para estos estudiantes ya que lo que hace la diferencia con lo hegemónico es que esas barreras y dificultades con las dinámicas universitarias se ven atravesadas por episodios discriminatorios y racistas.

Para los estudiantes de grupos étnicos el solo hecho de ingresar a la universidad siendo este un lugar donde la discriminación y la desigualdad son tomadas como algo muy normal porque es lo legitimado y común ya representa una tensión fuerte.

Para que el sistema no los saque en los primeros semestres, la institución educativa donde realizan sus estudios profesionales debe brindarles orientación sobre cómo participar en los distintos programas o incluirlos en proyectos para la permanencia y el mejoramiento de sus prácticas de lectura y escritura académica y que éstas contribuyan a una formación de calidad

para estos estudiantes, sin dejar de reconocer sus saberes ancestrales y contemplar la idea de negociar sus saberes con los de la Universidad “Academic Literacies, propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes”. (Sito y Kleiman 2017, p. 169).

Es aquí donde nace la iniciativa de crear espacios de discusión acerca de la permanencia y las problemáticas de los estudiantes de comunidades étnicas que ven el espacio universitario como un lugar ajeno para ellos. Urge poner en la mesa estos temas para que los estudiantes al sentirse discriminados y excluidos no se aíslen y resten importancia a esos hechos quedándose callados o no prestando atención a estas situaciones sino que por el contrario se apropien del problema y sepan cómo hacerle frente, porque como es muy normal no faltan las personas que digan que el racismo no existe o que no le preste atención a esas cosas restándole la importancia que tienen con el propósito de ocultar una situación que aunque nos afecta a muchos se queda en lo privado.

El proyecto piloto FLIS- CLEO 2018-2 busca que los estudiantes de comunidades étnicas se sientan acogidos por la Universidad, pero además quieren que se pueda observar y entender esas relaciones de poder que están allí y que necesitan ser conversadas y visualizadas para entenderlas y que la academia piense en propuestas más justas que garanticen la permanencia y graduación, pero también se trabaje por la apropiación de los nuevos lenguajes de la Universidad sin perder su identidad.

En este sentido, el problema que se busca avizorar es acerca de las acciones docentes que en clave de la planeación permitieron el desarrollo del espacio formativo del proyecto FLIS- CLEO para fortalecer la visión intercultural pues como vengo explicando es necesario enriquecer ese diálogo que aún sigue siendo empañado por los discursos hegemónicos y de discriminación en los procesos identitarios y étnicos de los estudiantes de comunidades étnicas.

A continuación, se traen las voces de Sito y Kleiman (2017), que invitan a que la academia evalúe qué posibilidades puede ofrecer a los estudiantes para fortalecer sus prácticas letradas académicas:

El aprendizaje de la escritura académica produce tensiones en las trayectorias de literacidad de los universitarios. Sin embargo, esos conflictos no suelen resultar de un déficit individual, sino que resultan de divergencias entre sus prácticas letradas escolares o familiares y las

nuevas –las prácticas letradas académicas-. Al considerar ese aspecto, las autoras afirman que esas tensiones están más relacionadas con aspectos de identidad y poder. (p. 169).

En la cita se destaca la complejidad de la escritura académica ya que ésta es un proceso que requiere de un ejercicio constante y seguir unos criterios que la academia exige a la hora de elaborar los trabajos o escritos que se requieran. Para ello es necesario que la misma Universidad piense en programas o talleres que fortalezcan habilidades en los estudiantes; pero no es un proceso sencillo pues como ya se mencionó en el planteamiento las trayectorias de los estudiantes de comunidades étnicas se tornan complejas y engorrosas debido a que éstas son trastocadas por la discriminación y el racismo y esto provoca tensiones en el aprendizaje y apropiación de las prácticas letradas y las dinámicas universitarias con sus costumbres y la identidad que los define. El no contar con el acompañamiento de sus pares académicos y atravesar por procesos de invisibilización y discriminación en la Universidad marca sus experiencias de formación como profesional y como sujeto ético, reflexivo.

1.5 Pregunta y objetivos

Con base en este planteamiento, la pregunta general de este trabajo es la siguiente:

¿Cómo fue el desarrollo del espacio formativo del proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 a partir de las acciones docentes del equipo de acompañamiento del taller, cuyo objetivo era fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes participantes del mismo desde una mirada intercultural en el lenguaje?

• Objetivo General

- Comprender cómo fue el desarrollo del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 a partir de las acciones docentes, cuyo objetivo era fortalecer *las practicas letradas de los estudiantes participantes del mismo* desde una mirada intercultural en lenguaje.

• **Objetivos específicos**

-Describir la planeación del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 desde su ámbito.

-Identificar las acciones docentes que se llevaron a cabo para fortalecer *las prácticas letradas de los estudiantes participantes del espacio formativo* desde una mirada intercultural en lenguaje.

1.6 Justificación

Es necesario indagar por cómo llegan los estudiantes de comunidades étnicas a la U. de A. y qué acciones está implementando la institución para recibirlos.

Independiente de la facultad, instituto o escuela, cada dependencia tiene unos ritmos de trabajo que como comunidad de aprendizaje maneja en la elaboración de sus trabajos académicos que sumados a unos criterios ponen las prácticas letradas como herramientas clave a la hora de hacerlos.

La mayoría de las veces el docente da por hecho que todos los estudiantes están listos para asumir las dinámicas y retos que tiene la vida académica universitaria y que por lo tanto pueden interpretar lenguajes y códigos que subyacen en ella, llegando al grado de desconocer que sus estudiantes presentan dificultades con las prácticas letradas o simplemente hacen caso omiso de la situación, algo muy común y normalizado por algunos profesores. No hay una reflexión acerca de las acciones docentes y las consecuencias que generan en el estudiantado, además de la mirada deficitaria que va en contra de la permanencia y genera deserción escolar. En este sentido, Soler (2013) plantea:

Los estudiantes señalan que los profesores piden los trabajos y no se vuelve a saber de ellos, excepto quizá cuando se pone la nota, pero no hay ningún grado de discusión sobre los resultados del escrito. Lo que sugiere pensar que la función atribuida al trabajo por el profesor es la simple toma de notas. (p.70).

No obstante, es necesario revisar y replantear las prácticas docentes y las relaciones de poder que emergen de allí; qué sucede al interior de la Universidad haciendo que el proceso de apropiación a las prácticas letradas académicas y a la vida universitaria como tal sea complejo para los estudiantes de dichas comunidades. Como ya se mencionó la Universidad en tanto Alma Mater está permeada por la visión eurocentrada y deficitaria que dificulta la permanencia para ellos, pero también es punto de referencia por la diversidad de su comunidad académica, por tanto, se deben crear espacios de discusión y aprendizaje donde el tema de interculturalidad sea central pensando en el trasfondo y las aristas que tiene, para que se cuestionen las acciones de discriminación y racismo que hay desde el discurso y el currículo que se maneja y conversar sobre las soluciones y aprendizajes, pero también los procesos de descolonización que se deben llevar a cabo.

A través de este proyecto lo que se busca es visibilizar la necesidad de establecer un diálogo que permita transformar la mirada deficitaria y desaprender el imaginario que hay hacia estas comunidades en la U. de A.

2. DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LITERACIDAD Y ESTUDIOS DECOLONIALES

“El fin de la modernidad es tan solo una crisis de una configuración histórica del poder del sistema mundo capitalista, que sin embargo ha tomado otras formas en tiempos de globalización, sin que ello implique la desaparición de ese sistema mundo”. (Castro- Gómez, 2000, p. 145).

Como se ha comentado a lo largo de este documento los conceptos que conversan alrededor de este trabajo son los Estudios de Literacidad (Prácticas letradas) y Estudios Decoloniales (Colonialidad, Colonialidad del saber, Decolonialidad e Interculturalidad). En este sentido, el objetivo de este capítulo es mostrar los conceptos alrededor de los cuales se construye el diálogo de saberes entre Literacidad a partir de las prácticas letradas que se usan en la Universidad de Antioquia y los Estudios Decoloniales para mirar las acciones docentes que surgen a partir de ese diálogo para trabajar y reflexionar acerca de la interculturalidad en la U. de. A. con los estudiantes de comunidades étnicas.

A continuación, se van a presentar algunos trabajos o antecedentes que dan cuenta de procesos e investigaciones llevadas a cabo que hablan también de prácticas letradas y de cómo esas prácticas letradas han transformado y cambiado la perspectiva y los modos de hacer y de usar de éstas en diferentes contextos.

2.1 Antecedentes: Literacidad desde otras voces

Desde la década de los 70 muchos autores han venido realizando trabajos de investigación acerca de la literacidad –prácticas letradas- y es que el tema ha suscitado toda clase de interrogantes sobre cómo trabajar estas prácticas con los estudiantes universitarios, sobre todo en la etapa de ingreso, donde los jóvenes llegan a la universidad con otras prácticas letradas desde la escuela y la familia y terminan adaptándose a unos ritmos y dinámicas desconocidas que provocan choques entre sus lenguajes y los del mundo universitario si no cuentan con un acompañamiento en su proceso de formación. Por ello es importante hacer acompañamiento desde el comienzo de su carrera profesional a los estudiantes sobre todo aquellos que son de comunidades étnicas y son más vulnerables con el tema de la permanencia.

En Colombia hace relativamente poco se viene haciendo investigación acerca de los procesos de prácticas letradas en las instituciones de educación superior. Sito y Kleiman (2017) señalan que:

Los estudios de literacidad irrumpieron en el panorama investigativo de los estudios antropológicos y etnográficos en la década de 1980, como una reacción contra una perspectiva evolucionista que desde el siglo XIX, defendía la existencia de una gran fractura entre grupos letrados e iletrados. (p. 165).

Los estudios de literacidad invitan a repensar las prácticas letradas en nuestras instituciones educativas y de aprendizaje y en la sociedad en general, sus usos, su incidencia entre la comunidad académica dándole la posibilidad a cada miembro que la conforma de interactuar con otros individuos o grupos de aprendizaje independiente de si son letrados e iletrados.

A continuación, una muestra de algunos trabajos que han explorado el campo de la literacidad y el uso de las prácticas letradas en la Universidad de Antioquia.

Un ejemplo de esto es Buesaquillo (2017), que presenta como se tejen la literacidad y la construcción de identidades de estudiantes indígenas del programa de Nutrición y Dietética de la U. de A. a través de la iniciativa del CLEO “En la U me quedo” a través de sus prácticas letradas dentro de la universidad y cómo estas les permite interactuar y apropiarse de las prácticas letradas académicas.

Las prácticas letradas de los 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. (Buesaquillo, 2017, p. 3).

Otro ejemplo de trabajos de literacidad y prácticas letradas que transforman comunidad es el de las compañeras Caro y Cardona (2015), quienes hablan acerca de las experiencias con las prácticas de lectura que llevaban a cabo un grupo de mujeres populares de la Escuela de formación y empoderamiento para Mujeres Populares de Corporación _ “Simón Bolívar” _

donde se ha permitido identificar la relación histórica que las mujeres han tenido con la educación específicamente con la alfabetización y lo que de esta se desprende:

La organización que lleva realizando un trabajo con niñas, mujeres, jóvenes y adultas ve como muchas mujeres dicen que no saben leer y escribir por el temor de hacerlo, o se niegan el acceso a este y otros saberes por sentirse incapaces lo cual resta posibilidades para la participación de estas mujeres que podrían vivenciar lo que ese espacio les brinda (Caro y Cardona, 2015, p.16).

Para que los estudiantes de grupos excluidos accedan a la cultura académica es necesario que ellos se apropien de esos otros lenguajes que se ven en la Universidad y explorar esas otras maneras de leer, escribir, ser y sentir el mundo, además de tomar una postura en ese universo también social como sujetos críticos y pensantes – participantes de esa cultura sin dejar la que traen – así como lo afirma Kalman (2003) “En el aprendizaje se apropian de los procesos interactivos para extender los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo, esto es una parte constitutiva de la aprehensión intrasubjetiva” (p. 44).

A continuación, se presenta otro ejemplo de prácticas de literacidad en el cual se resalta la importancia de ésta desde la perspectiva sociocultural que es la que investiga los usos que le damos a la lectura y la escritura en el ámbito social y la relevancia y comprensión que tienen dichos usos en el campo académico. Los compañeros Martínez y Posada (2017) cuentan de la importancia que los estudios de literacidad han tenido en las últimas dos décadas.

En los estudios socioculturales sobre la lectura y escritura, hay una vertiente que se viene desarrollando en las últimas dos décadas que está muy concentrada en comprender los usos de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto académico: el campo de estudios de literacidad académica. (Martínez y Posada, 2017, p. 15).

Lo que indica que la lectura y escritura van mucho más allá de decodificar un texto, es compartir e interactuar a través de lo que se lee y escribe y extrapolar eso que está en el papel a la cotidianidad.

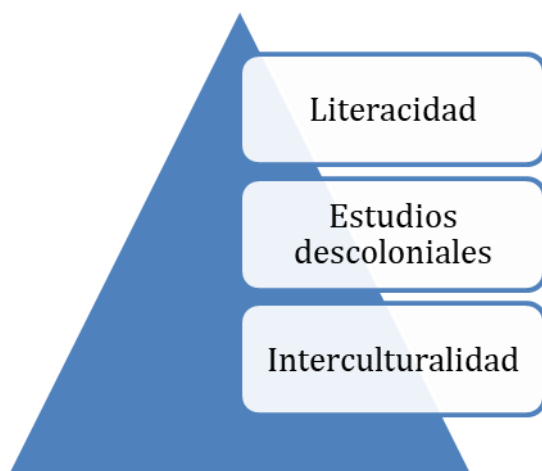
Por último, Daniel Cassany (2008) explica que el tema de la literacidad y las prácticas letradas se viene investigando desde los últimos 50 años donde se nos invita como sociedad a repensar la lectura y la escritura más allá de la decodificación. La lectura y la escritura son

la posibilidad de comunicación entre las personas a través de los diferentes usos que se les dé.

La lectura se ha hecho parte del debate social, especialmente en los últimos 50 años. La prioridad de que todos estén alfabetizados fue trascendiendo hacia cuestiones como la comprensión de los que llegan a leer, el acceso de todos los materiales para leer y el acceso a lo que llega a la escuela para poder leer y escribir. Todas ellas han intentado ser consideradas en el diseño de políticas públicas en los países de América. (p. 4).

A continuación, se muestra la gráfica 1 que ilustra la relación y articulación de los conceptos que se trabajan en este capítulo y a lo largo del trabajo.

Es fundamental que los estudiantes de comunidades étnicas pongan en diálogo sus saberes y lenguajes propios con los lenguajes de la Universidad, por tal razón se abordará este concepto para mostrar desde allí un poco del trabajo realizado en el proyecto piloto FLIS- CLEO.



Gráfica 1. Relación entre conceptos. Autoría propia.

2.2 Diálogo de saberes

Hay una necesidad imperiosa de debatir la importancia que tienen los distintos conocimientos y saberes otros en la comunidad académica universitaria, a la vez que urge que las diferentes dependencias en la U. de. A pongan sobre la mesa el tema de la interculturalidad y la producción de conocimiento de esos otros lenguajes que como no están regidos y autorizados dentro de un Canon entonces se consideran menos importantes que aquellos que si se encuentran reconocidos.

Es fundamental la reflexión sobre esas otras maneras de ver y pensar el mundo y desaprender esos imaginarios que tienen la escuela y la sociedad en general acerca de las comunidades étnicas, quienes históricamente han sido subordinadas en todas sus formas y esa situación ha llevado a que unos estén en una posición superior a los otros, lo que ha generado una gran brecha social. Al respecto Walsh (2016) plantea que:

Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. (p. 12).

Es preciso volver la mirada sobre las comunidades ancestrales y la importancia de ellas en nuestra sociedad, las luchas que han emprendido a lo largo del tiempo por el reconocimiento de sus derechos, de esos lenguajes donde comparten su conocimiento y sabiduría pero que la sociedad no acepta porque nos han enseñado de manera errada que lo único válido es el saber eurocéntrico, aquel que ya está institucionalizado y normalizado en nuestras mentes y como nuestra Alma Mater no es ajena a estas concepciones colonizadoras es imprescindible que la comunidad universitaria comience a cambiar esa mentalidad.

Justamente desde el proyecto piloto FLIS-CLEO se pretendía hacer caer en la cuenta a toda la comunidad universitaria la urgencia que tienen los programas de formación de ese diálogo de saberes pues a pesar de la amplia población de comunidades étnicas que hay en la Universidad de Antioquia todavía hace falta tratar de manera más enfática la problemática

del racismo y la discriminación que sufren estos estudiantes hoy día, quizá no como hace 60 años atrás cuando era impensado que un estudiante afrodescendiente o indígena estudiara en una Universidad pero si desde las barreras epistémicas y la falta de acompañamiento en los procesos de formación de estos estudiantes.

El solo hecho de no aceptar que las comunidades étnicas poseen unas cosmogonías y maneras de ver y sentir el mundo distintas a las que siempre se nos han enseñado ya hay una ruptura lo que oculta y rechaza esos otros lenguajes negando su existencia e importancia en la sociedad y en ese diálogo que comunidad debemos realizar.

El proyecto piloto FLIS-CLEO no solo hace la invitación a ese diálogo de saberes al PIFLE y a la escuela de idiomas, también la extiende a las otras unidades académicas para conversar esas coyunturas y posibilidades que se tienen a la mano para trabajar por la mejora de esos beneficios que garanticen la permanencia y futura graduación de los estudiantes de dichas comunidades.

En relación con lo anterior, un ejemplo para pensar esas posibilidades de diálogo de saberes es la experiencia del espacio taller y la planeación realizada por el equipo de trabajo de FLIS-CLEO que a partir de las actividades y vivencias compartidas con los estudiantes participantes les mostraron a ellos y a los docentes que participaron de la iniciativa que ese diálogo entre lenguajes de la Universidad y los lenguajes que los estudiantes traen desde sus comunidades es posible y necesario si se deconstruyen esas barreras deficitarias que emergen todavía en el Alma Mater y que los docentes como agentes de conocimiento reproducen frecuentemente.

Por ello es necesario que en la U. de. A se trabaje de manera constante y conjunta por aquellas iniciativas que les ayuden a los estudiantes de comunidades de origen a apropiarse de las dinámicas universitarias y académicas sin olvidar y dejar de lado sus saberes propios. Por esa razón es necesario diseñar propuestas de acompañamiento desde que ellos ingresan a la institución y comienzan su proceso de formación hasta que finalizan la carrera.

Es fundamental que tanto los estudiantes indígenas como los estudiantes afrodescendientes aprendan estrategias y habilidades que les permitan negociar sus saberes ancestrales con los lenguajes y códigos que aprendan en el campus pues esto permite que mejoren su rendimiento

académico y relaciones interpersonales y a su vez pueden usar dichas herramientas para compartirlas en su comunidad de origen y beneficiarse de ellas.

A propósito del diálogo de saberes entre los lenguajes propios de los estudiantes de comunidades étnicas de primer ingreso a la U. de. A y los lenguajes y dinámicas que imperan en la Universidad no se puede desconocer que inmersas en este proceso están las prácticas de lectura y escritura o prácticas letradas y los distintos usos que los diferentes grupos humanos les dan, es así como se da paso al concepto de literacidad.

Esta perspectiva muestra que la lectura y la escritura no se agotan como ejercicio de codificación y decodificación de signos, sino que posibilita a los estudiantes afrodescendientes e indígenas apropiarse de dichas prácticas letradas en la U. de. A, a la vez que las ponen en diálogo con los saberes propios como una forma de resistencia y defensa y lucha por sus derechos. Fuera de ello las pueden llevar hasta sus comunidades originarias para llevarlas a su cotidianidad.

A continuación, se expondrán de manera detallada estos conceptos para seguir tejiendo ese diálogo y la relación de estos con el proyecto piloto FLIS- CLEO.

2.3 Literacidad

La literacidad tal como nos cuentan los autores Zavala&Nino- Murcia&Ames (2004) desde hace varios siglos ha suscitado todo tipo de interrogantes y estudios sobre su relación con la oralidad, sus efectos en el pensamiento, la movilidad social, sus usos en diferentes contextos socioculturales, su vínculo con el poder y el impacto en el plano discursivo del lenguaje. (p. 7).

Sin embargo, en Colombia hace relativamente poco se está haciendo investigación acerca de los procesos de prácticas letradas en las instituciones de educación superior, así lo exponen las autoras Sito y Kleiman (2017):

Los estudios de literacidad irrumpieron en el panorama investigativo de los estudios antropológicos y etnográficos en la década de 1980, como una reacción contra una

perspectiva evolucionista que desde el siglo XIX, defendía la existencia de una gran fractura entre grupos letrados e iletrados (p.165-166).

La literacidad implica las diferentes maneras de usar la lectura y la escritura como ya se ha mencionado, pero siempre enmarcadas con un propósito social específico. Leer y escribir no se agotan en sí mismos, es decir, no se reducen al ejercicio de codificación y decodificación de símbolos, por el contrario, por medio de ellos se pueden lograr prácticas mucho más amplias.

Para que los estudiantes puedan acceder a la cultura académica es necesario que ellos se apropien de esos otros lenguajes que se ven en la Universidad, aprendan a interactuar y relacionarse con otras personas y exploren esas otras maneras de leer, escribir, ser y sentir el mundo además de tomar una postura en ese universo también social como sujetos críticos y pensantes – participantes de esa cultura sin dejar la que traemos. Kalman (2003) plantea que “En el aprendizaje se apropian de los procesos interactivos para extender los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo, esto es una parte constitutiva de la aprehensión intrasubjetiva” (p. 44).

Lo anterior permite inferir que la literacidad está inmersa en la vida cotidiana y en el quehacer de las personas. En el caso de los estudiantes de comunidades étnicas la literacidad está presente en las diferentes prácticas que realizan en sus comunidades y en los logros que se generan a partir de esas interacciones. A los estudiantes participantes del espacio taller de FLIS- CLEO se les brinda por medio de las actividades planeadas estrategias y herramientas de estudio, para la academia y para la vida.

Por ejemplo, ellos pueden escribir una carta para hacer un derecho de petición, o para la reclamación o defensa de un derecho que este siendo vulnerado en su comunidad, escribir un correo para comunicarse con otra persona, leer la cuenta de los servicios y tratar de interpretar los valores acerca de los servicios públicos, leer una receta de cocina o el periódico, así lo explican los autores Barton y Hamilton (2004), a continuación:

La literacidad ante todo es algo que la gente hace, es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto: La literacidad simplemente en la mente de las personas es

como un conjunto de habilidades para ser aprendidas y no solo yace sobre el papel capturada en el texto para ser analizada. (p. 109).

Los estudiantes participantes del proyecto FLIS- CLEO por medio de las actividades realizadas en el espacio taller comprendieron que la literacidad no solo era para realizar los trabajos escritos que la academia les exige, sino que estos elementos los pueden tomar para llevarlos a la práctica en sus comunidades de origen, pues esta también es una manera de apropiarse de los aprendizajes desde el uso que se les da. Estos elementos le permiten al estudiante de comunidades étnicas compartir esos aprendizajes con los miembros de su comunidad y en defensa de la comunidad pues están llevando a cabo una interacción social como sujetos críticos y pensantes participantes de una cultura. Con estos ejercicios se busca mostrar a los estudiantes que la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales van más allá de decodificar símbolos Zavala (2008) como normalmente se hace pues los sujetos tenemos la capacidad de llevar estas prácticas a la vida diaria para desenvolvernos en diferentes situaciones de la cotidianidad, interactuar con los otros. Es importante conocer esas relaciones de poder que allí emergen y trabajarlas para transformarlas en posibilidades para las comunidades menos favorecidas históricamente.

Esta apropiación con las experiencias de interacción social son las que llevan a cuestionarse acerca del quehacer educativo tan poco inclusivo y que por mucho tiempo han silenciado todas aquellas producciones de origen ancestral, como por ejemplo las que realizan los estudiantes indígenas con su lengua materna pero como no es una lengua válida entonces son poco valoradas.

Esto nos lleva a indagar las prácticas letradas de los estudiantes de primer ingreso en la U. de. A. en especial los estudiantes de comunidades étnicas quienes en su llegada a la institución de educación superior pasan por unos procesos de extrañamiento y choque con sus costumbres y cultura y que frecuentemente dificultan la permanencia y graduación de estos jóvenes.

2.3.1 Prácticas letradas

En el espacio taller del proyecto FLIS- CLEO precisamente a través de la planeación se buscaba que los estudiantes retroalimentaran sus textos académicos con los textos que ellos

escribían fuera de la academia pues este era una forma de negociar ambos procesos sin que el uno se opusiera con el otro, así ellos seguían conservando sus cosmogonías y continuaban su proceso de formación con los lenguajes universitarios. Muchos estudiantes de comunidades étnicas que ya están culminado sus estudios superiores refieren que les faltó acompañamiento para fortalecer esas experiencias con la escritura fuera de la academia donde ellos ponían sus visiones críticas e interrogantes que les suscitaba la academia con sus aprendizajes de las comunidades. Las autoras Sito y Kleiman (2017) nos comparten una cita acerca de estos ejercicios de transformación del pensamiento.

Así, enfocar las narrativas en sus historias personales lleva a identificar las formas a través de las cuales los estudiantes construyen discursivamente su recorrido en la universidad, así como el proceso por el cual tomaron ese espacio, que al principio era tan raro y tan inhóspito en un lugar familiar. (p. 171).

Leer y escribir son funciones insertas en la vida cotidiana y articulan construcciones específicas de la realidad lo que indica que es falso pensar que la literacidad académica es neutral y transparente a las interacciones sociales.

La literacidad no puede continuar siendo un elemento de poder de algunos para discriminar a los otros, al contrario, debe ser una herramienta de emancipación donde todos podamos expresar nuestras ideas; con esto damos paso al concepto de Colonialidad tan controvertido por la fractura social que estos eventos le han causado a la humanidad.

2.4 Colonialidad

La Colonialidad como la plantea Mignolo (2000) es un proyecto pensado como sistema-mundo que abarcó de manera global ejes importantes en el desarrollo y transformación de la humanidad tales como el ser, el saber y el poder dando paso hacia la modernidad; la Colonialidad es el otro lado (¿lado oscuro?) de la modernidad. (p.57)

Cabe recordar que la escuela y la universidad son instituciones de la modernidad y una consecuencia de ello es que tanto en la escuela como en las instituciones universitarias en América Latina y el Caribe se instauró el conocimiento eurocéntrico como único y primordial

en la enseñanza, dejando de lado otros saberes y lenguajes llamados tradicionales que no están inscritos en la modernidad y por lo tanto no pertenecen a los cánones académicos establecidos.

Un ejemplo de ello es nuestra Alma Mater pues como institución universitaria no es ajena a este modelo de colonización epistémica y eso se puede observar tanto en su organización espacial, como en la organización de las distintas unidades académicas y la prevalencia de unos programas de formación más que otros, lo cual ha llevado a que en estos espacios se discrimine a los grupos étnicos y sus saberes tradicionales y ancestrales, tal como lo dice el autor Lander (2013) en su cita:

Al construir la noción de la Universidad a partir de la experiencia particular de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esta particularidad, se erige una Universidad radicalmente excluyente (p.17).

A partir de lo expuesto por Lander se puede observar que en la U. de. A en algunas de sus dependencias persisten algunas prácticas académicas que fortalecen esa visión hegemónica y se han convertido en una barrera para los estudiantes de primer ingreso sobre todo aquellos de comunidades étnicas, ya que se ven atravesados por una serie de cambios no solo desde lo académico sino también con su identidad y su cotidianidad.

Otro ejemplo de esas barreras es la que tienen los estudiantes indígenas con la lengua pues ellos poseen una lengua propia, pero en la Universidad además del castellano deben aprender una lengua extranjera para obtener su título profesional lo cual le resta valor a su lengua de origen, la excluye porque no cumple los estándares establecidos y causa choques entre su cultura, identidad y cosmogonías con los lenguajes y dinámicas de la universidad.

Otra situación común que afecta a los estudiantes de grupos étnicos en el caso de los estudiantes afrodescendientes es el racismo epistémico visto desde la anulación en el discurso, cuando se les exotiza sexualmente, cuando se dicen expresiones que le atribuyen una carga negativa al color negro como “Trabajando como negro”, “este es un día negro”, o cuando se piensa en que las personas afrodescendientes solo son buenas para los trabajos duros como la construcción en el caso de los hombres y la cocina en el caso de las mujeres.

Es imprescindible conocer el pasado histórico de marginación de nuestras comunidades de origen para desaprender esas posturas e imaginarios que han reforzado la discriminación y segregación que han marcado a la sociedad y por supuesto a estos grupos minoritarios.

Los casos descritos anteriormente son una muestra de la obligación de la U. de. A. de posibilitar ese diálogo y consenso para continuar esa lucha por el reconocimiento entre los saberes establecidos y los saberes ancestrales para trabajar esas dificultades y así haya un buen proceso de apropiación de los estudiantes con los distintos avatares de la Universidad.

Una de las iniciativas en el espacio taller FLIS- CLEO fue poner en diálogo los saberes y lenguajes propios que traían los estudiantes participantes del taller con los lenguajes de la academia ya que muchos de ellos manifestaron dificultades al realizar trabajos en sus programas con ciertos requerimientos que se les exigía al momento de realizar estas tareas. El desconocimiento de los lenguajes propios del área de estudio y el poco manejo de habilidades se convierten también en un obstáculo para un buen desempeño académico.

Estos obstáculos como ya se mencionó, usualmente tienen que ver con el poco manejo que se tiene de las convenciones y el desconocimiento de los criterios a la hora de realizar las actividades sugeridas por los docentes. Con las experiencias aquí descritas damos paso a otro concepto importante en esta ruta teórica y es la Colonialidad del Saber.

2.4.1 Colonialidad del saber

Como ya se expuso en el anterior apartado, nuestra Alma Mater es una institución hegemónica en donde se ha deslegitimado e invisibilizado toda posibilidad de conocimiento otro a partir de las prácticas letradas llevadas a cabo en algunas dependencias académicas dejando como único y aceptable el conocimiento eurocéntrico.

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y modo de producir conocimiento que dan una ceñida cuenta del carácter de patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconoce como eurocentrismo. Aquí el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa

Occidental y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica, recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. (Quijano, 2003, p. 218).

Es muy común en las instituciones universitarias y en la U. de. A. que en el pensum de un programa de formación los cursos ofertados a la comunidad académica no tengan nada acerca de conocimientos ancestrales o que haga un acercamiento a ellos y se ha gestado toda una lucha en nuestra sociedad actual por el rescate de esos conocimientos que los estándares y demandas no aceptan como válidos.

La lectura de documentos científicos y la escritura de textos académicos ha sido un asunto complejo, pues para que los escritos sean válidos estos deben tener cierto rigor y estar bajo unos modelos que cada programa de formación pide a la hora de escribir pero que cuando los estudiantes desconocen estos códigos entonces se vuelve engorrosa su elaboración. Lo mismo sucede con la lectura de ciertos documentos como por ejemplo los científicos que en generalmente son en otro idioma y que se les dificulta a los estudiantes de comunidades étnicas abordarlos sino se manejan ciertas habilidades.

Es mucho más complejo cuando los profesores dan por hecho que los estudiantes de primer ingreso vienen con todos estos conocimientos y estrategias y muchos no tienen en cuenta este tipo de dificultades en el estudiante sobre todo los de comunidades étnicas y ahí es cuando estas barreras se vuelven desfavorables y terminan reflejadas en las calificaciones y en la baja del rendimiento académico.

En el espacio taller cuando se planteó la temática del documento científico y las maneras de abordarlo, los participantes manifestaron que cuando leían este tipo de texto utilizaban la técnica del subrayado, lo leían varias veces hasta lograr entender lo que el autor quería decir; el equipo de trabajo lo que hace aquí es fortalecer habilidades y estrategias de estudio que no solo permitían leer y comprender este tipo de texto sino también usar herramientas como las Normas APA y otras que utilizan las distintas dependencias académicas en la Universidad para la escritura de trabajos.

Una manera de trabajar estas barreras es cuando se les brinda acompañamiento a estos estudiantes para que ganen confianza en sí mismos y tengan la posibilidad de interactuar en la Universidad sin perder su identidad. La iniciativa del Proyecto piloto FLIS- CLEO surge

como una contestación a la mirada estructuralista que tienen de la lengua en la escuela de idiomas y del PIFLE porque ellos solo ven al inglés como la única lengua posible por ser la lengua de mayor demanda.

A partir de la política de lengua extranjera que estableció el PIFLE en la U. de. A para todos los programas de pregrado mediante el acuerdo académico 467 del 2014 y el impacto que causa a los estudiantes y más a los estudiantes indígenas que deben certificar competencia en los 5 niveles de inglés que verán en sus programas, esto trae una serie de implicaciones no solo a nivel lingüístico también personal, cultural y social poniendo en riesgo la permanencia de los estudiantes de dichas comunidades de origen lo que se convierte en un elemento de poder discriminatorio y excluyente para ellos.

La apuesta de los docentes de acompañamiento del Proyecto FLIS- CLEO comienza cuando crean la planeación de dicho proyecto pensando las actividades a ejecutar desde una mirada intercultural con el fin de fortalecer habilidades en el inglés y el español que favorezcan el acercamiento a la lengua extranjera, además de crear conciencia en los participantes del espacio taller sobre el valor de su identidad y que ésta no tiene que ser cambiada para que sean aceptados por la comunidad académica y universitaria en general, esto por un lado.

Por otro lado, este ejercicio logró generar reflexión no solo al equipo de acompañamiento del proyecto sino también a los docentes del PIFLE que participaron de los conversatorios sobre el tema de interculturalidad y su importancia en las distintas dependencias académicas de la U. de. A.

Este tipo de iniciativas pensadas para fortalecer el diálogo entre los saberes de los estudiantes de comunidades étnicas y los lenguajes de la Universidad nos lleva al siguiente concepto que busca precisamente cambiar la mirada deficitaria por una que transforme la sociedad y la haga más justa y equitativa

2.4.2 Decolonialidad

La lucha por decolonizar los lenguajes y conocimientos eurocéntricos de la Universidad con la inclusión de los saberes tradicionales o saberes otros es toda una apuesta emancipadora por la igualdad y el reconocimiento de dichos saberes no solo como objetos de estudio sino

también como referentes de saber tan válidos como los legalmente constituidos y aceptados por la institucionalidad, como lo exponen los autores Carvalho y Flórez (2014):

Por un lado, que las ciencias sociales reconozcan esos saberes, ya no solamente como objetos de estudio, sino también como referentes de saber e incluso de conocimiento, tan válidos como los modernos. Por otro lado, que reconozcan los saberes tradicionales como pares expertos de las ciencias sociales (p.133).

Este ejercicio nos invita y pone de cara con nuestro contexto pues en la U. de. A. por su visión deficitaria hay unos programas de formación que prevalecen y tienen mayor demanda que otros; aquí es donde las distintas áreas de saber están llamadas a dialogar entre sí junto con esos saberes tradicionales posibilitando el desarrollo y fortalecimiento de nuevas miradas que generen espacios de discusión donde se problematicen y busquen soluciones de inclusión no solo desde la reserva de cupos para el ingreso de miembros de las comunidades étnicas sino de políticas públicas en pro de la permanencia y apropiación a los lenguajes y dinámicas universitarios en busca por la mejora de una educación de equidad e igualitaria para todos los estudiantes y más para aquellos de comunidades tradicionalmente excluidas, tal como lo plantea la autora Walsh (2008) en la siguiente cita:

Ha sido la ubicación de estas luchas (emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina) y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos (p.10).

El espacio formativo del Proyecto FLIS- CLEO a través de la planeación de actividades permitió, por un lado, que los estudiantes participantes del taller expresaran sus inquietudes, costumbres, sus posturas y maneras de leer el mundo por medio de escritos. Por otro lado, crear y pensar la planeación de las actividades a ejecutar en el taller desde una perspectiva intercultural también generó interrogantes y choques en el equipo de acompañamiento lo que llevó a revisar las acciones docentes.

En una de las unidades de la planeación llamada Resistencia se abordaron algunos temas precisamente relacionados con esas maneras de resistir de las comunidades ancestrales que han pervivido en el tiempo, por ejemplo, desde la sesión de inglés los estudiantes indígenas nos contaron actividades como el tejido, el baile, muchas costumbres como el conocimiento

de plantas medicinales han pervivido y resistido el tiempo y la modernidad; los estudiantes afrodescendientes hablaron de las trenzas como un símbolo de resistencia por su significado ya que en la época de la colonia los esclavos usaban las trenzas como mapas de rutas y caminos para escapar de los amos; es decir, las trenzas son un símbolo de libertad que junto con otras costumbres como la medicina tradicional se han fortalecido y permeado en el tiempo.

Desde la sesión de español, se trabajaron las distintas estrategias y herramientas de estudio para el acercamiento a los lenguajes y códigos universitarios permitiendo esa negociación con los saberes propios que los participantes traen de sus comunidades y que desde la lectura y escritura crítica y reflexiva también se pueden gestar luchas por el reconocimiento y defensa de los derechos.

A continuación, se hablará del concepto de interculturalidad muy tenido en cuenta durante la planeación de las actividades para el taller.

2.4.3 Interculturalidad

La discusión política por los movimientos sociales es importante y necesaria para la reivindicación de las comunidades que históricamente han sufrido exclusión, negación y subalternización. Todos estos procesos son fundamentales para la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales para que sea posible la construcción de condiciones distintas sin perder de vista las realidades, subjetividades históricas y luchas de la gente vividas en un mundo regido por la estructuración colonial, así lo comenta la autora Walsh (2014) a continuación:

La interculturalidad crítica propuesta como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visualiza maneras de ser, vivir y hacer dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto (p.13).

A través de este diálogo de saberes en el espacio taller de FLIS- CLEO se pretende cuestionar las prácticas que durante mucho tiempo en la U. de A han deshumanizado y subordinado los saberes tradicionales y ancestrales privilegiando los saberes eurocéntricos y reforzando la diferencia, como una apuesta por la decolonialidad donde se intenta construir relaciones de

saber, ser, poder y de la vida misma radicalmente distintas que revitalicen los saberes otros para reaprender y actuar en el presente.

En el equipo de docentes de acompañamiento del Proyecto FLIS- CLEO cuando se pensó la planeación de las actividades a ejecutar en el espacio taller, se hizo siempre teniendo en cuenta la interculturalidad como un proceso de construcción donde se pusieran en diálogo y negociación los saberes ancestrales de los estudiantes participantes de dicho taller con los lenguajes de la Universidad. Este ejercicio de la planeación trajo tensión entre ambos equipos porque tanto FLIS como CLEO tenían percepciones distintas acerca de la interculturalidad, pero ese choque también generó la pregunta por cómo nutrir y transformar ese diálogo de saberes todo esto en busca de la mejora de la calidad académica pero también en pro de la permanencia.

En la última sesión del taller, que se llevó a cabo el 29 de octubre de 2018, los jóvenes participantes hicieron una exposición del producto final o *scrapbook* a los profesores del PIFLE quienes intervinieron en las reuniones de discusión acerca de la interculturalidad crítica y estos estudiantes a través de sus producciones escritas les expresaron a ellos que si se puede poner en diálogo los saberes tradicionales con los lenguajes de la universidad. Por ejemplo, los estudiantes indígenas escribieron en el *scrapbook* sus experiencias en el espacio taller y en sus comunidades de origen en su lengua materna en vez del inglés. Los estudiantes afrodescendientes compartieron sus experiencias del taller y de la comunidad hablando de la medicina tradicional, los peinados trenzados y la universidad en general a través de poesía y canto. El inglés se ha convertido en la lengua más hablada y de alta demanda a nivel global, pero también en una lengua excluyente y por tanto regida por el modelo hegemónico.

Desde estas producciones se pudo mostrar que hay otras maneras y cosmogonías para leer el mundo que pueden ponerse en diálogo para esa transformación epistémica y traspasar esas barreras que limitan las formas de conocimiento, tal como lo comentan los autores Carvalho y Flórez (2014) en la siguiente cita. “Los saberes tradicionales son multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares” (p.133).

Todos estos procesos son necesarios, pero también es muy importante no perder de vista que la Universidad tiene unas dinámicas que es necesario trabajar y focalizar para que sea posible la permanencia de estos estudiantes, y es allí cuando hablamos del acercamiento y

apropiación a esas dinámicas desde las prácticas letradas y las diferentes maneras de expresión y comunicación para enfrentar el proceso de formación desde que ingresan hasta la graduación.

Después de este recorrido teórico por el camino del dialogo de saberes y la interculturalidad damos paso al siguiente capítulo donde se habla de la ruta metodológica que se llevó a cabo en este trabajo.

3. RUTA METODOLÓGICA

“El observador participa de la vida de una localidad, una organización, de un grupo, conserva con sus miembros y establece con ellos un contacto estrecho, de manera que su presencia no interfiera con el transcurso natural de los acontecimientos que observa ni lo perturbe” (Galeano, 2004, p.37).

En este capítulo se hace referencia al proceso metodológico, a la forma como se realizó la investigación, la cual apunta básicamente al enfoque de tipo cualitativo; este enfoque posibilitó el análisis de aquellos fenómenos que se presentaron en las diferentes sesiones realizadas en el taller de FLIS-CLEO en el cual se busca fortalecer las habilidades no solo desde el inglés y el español, sino que también busca brindar acompañamiento a los estudiantes en su etapa de ingreso a la Universidad de Antioquia.

Los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación y resultan igualmente valiosos. Son, hasta ahora las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos (Hernández, 2014).

Este trabajo está orientado hacia el método etnográfico; apoyado en los planteamientos de las autoras Vasilachis (2006) y Galeano (2012) indicando luego el diseño metodológico, la estrategia y técnicas utilizadas y la forma como se realizó la triangulación de los datos que permiten el tratamiento y análisis de los mismos.

3.1 Tipo de Investigación: Cualitativo- interpretativo

Como podemos observar la realidad es apreciada desde distintos puntos de vista, es decir, que no existe una única verdad o perspectiva acerca de cómo y por qué suceden distintas situaciones que se presentan en la cotidianidad y que la mayoría de veces para las personas del común no son tan irrelevantes como pueden resultar para un investigador que está en esa búsqueda de respuestas a esos distintos fenómenos, así lo menciona la autora Vasilachis (2006) en la siguiente cita:

La mayoría de los participantes coincidieron en que era pertinente continuar este espacio de acompañamiento para los participantes que ya habían tenido esta experiencia junto con futuros estudiantes de nuevo ingreso, de comunidades étnicas ya que en este espacio se les brindaban herramientas a los estudiantes para la permanencia en sus programas de formación y que el tiempo fue corto para abordar de manera mucho más enfocada esas falencias con las que los estudiantes llegan a la universidad.

Para ellos fue vital este espacio porque les permitió descubrir que existen soluciones a esos problemas y que no siempre tienen que recurrir a la cancelación de semestre o abandono de la carrera por las dificultades que se puedan presentar y que existen dependencias y personas que pueden ayudarlos en ese proceso de transición a la vida universitaria esto, por un lado.

Por otro lado, la entrevista permitió conocer que piensan los profesores del PIFLE en cuanto a estos espacios de formación y de conversación, para discutir el tema de la interculturalidad crítica. Para algunos de los profesores es un avance que se den estos espacios de reflexión porque nos pone de cara con el quehacer docente en la universidad y qué están haciendo los profesores por sus estudiantes, qué tipo de acompañamiento se les está realizando y qué percepción tienen acerca de las comunidades étnicas y de sus saberes ancestrales, su cultura y derechos.

- *La revisión documental*

Para la recolección de los datos fue necesario analizar y revisar documentos acerca del Proyecto piloto FLIS-CLEO, en los cuales hay información acerca de que se trata el proyecto, hacia que población está dirigido, el objetivo por el cual se llevó a cabo la propuesta como también el tiempo de duración del mismo.

Fue necesario realizar una revisión de la planeación del proyecto que se organizó para realizar las distintas actividades propuestas para el taller. Además de estas, fotografías, lista de participantes inscritos al Programa, los extractos de las entrevistas y las transcripciones de estas, así como las grabaciones de las mismas fueron contempladas. Vasilachis lo comenta de forma detallada:

de la lógica y del significado que tienen los procesos sociales para los actores que viven y producen la realidad sociocultural (p. 47).

Seguidamente, se hablará de la triangulación de información otro elemento que fue clave en la investigación.

3.1.2 Triangulación de la información

Las entrevistas dan cuenta de cómo fue esa llegada y bienvenida al espacio taller de FLIS-CLEO, los aportes y aprendizajes que este espacio de conversación les brindó a los participantes. También mencionan las herramientas que aprendieron y tomaron desde las sesiones de inglés y español para acercarse y apropiarse de los lenguajes y códigos de sus diferentes áreas de formación y la Universidad como tal.

Cabe mencionar que las entrevistas son conversaciones normales, salvo que se está recolectando información a partir de unas preguntas claves y con el consentimiento de los participantes. Como lo plantea la autora Vasilachis (2006) “La entrevista requiere una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental donde se generan preguntas y respuestas”. (p. 129). Es importante la interacción en la entrevista porque permite que esta conversación no sea tediosa para el entrevistado y éste se sienta cómodo.

Pero también arrojan información de cómo los profesores del PIFLE participantes de los conversatorios acerca de la interculturalidad crítica miran este tema y lo aplican en la interacción con los estudiantes. Desde la implementación del taller y las tutorías en el proyecto FLIS- CLEO, la planeación y la observación participante en el mismo, se evidencian unas visiones y perspectivas que los profesores tienen acerca de la interculturalidad y esto lleva a reflexionar sobre la diversidad, un tema todavía sensible y que muchos ven desde una perspectiva deficitaria y el inglés como lengua extranjera muchas veces por las prácticas que los docentes hacen en el aula de clase se convierte en una lengua excluyente.

Desde las planeaciones se evidenciaron las tensiones que provocaban las actividades en los participantes y las preguntas por la permanencia en la Universidad. Con el diario de campo se obtuvieron muchas de las vivencias, experiencias positivas, otras negativas sobre el

desarrollo del taller y cómo se sentían los estudiantes participantes, los profesores y demás acompañantes que estaban en el espacio formativo.

La planeación del proyecto desde su creación hasta la ejecución de las actividades que la conformaban hizo que cada uno de los docentes acompañantes del proyecto se cuestionara sobre el quehacer del maestro en la universidad y la necesidad de un consenso a la hora de pensar la interculturalidad y trabajarla en el campus desde las diferentes dependencias. La planeación permitió repensar, conversar, desaprender y cambiar muchas visiones deficitarias acerca de las comunidades étnicas y su relación con el entorno.

Después de mostrar los elementos utilizados para realizar la recolección de la información se hablará de cómo se llegó a este proyecto para la práctica.

3.2 Espacio de preguntas y aprendizajes: contextualizando el escenario de prácticas pedagógicas

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en el marco del proyecto piloto FLIS- CLEO 2018-2, iniciativa pensada para trabajar con estudiantes de grupos étnicos, apoyada por PIFLE y por el CLEO. La iniciativa de participar como integrante del proyecto FLIS inicia desde CLEO para realizar la práctica docente como observadora y tallerista en las actividades de acompañamiento tutorial con estudiantes de comunidades étnicas y de nuevo ingreso para fortalecer las acciones docentes orientadas a la permanencia y al mejoramiento de la calidad educativa de los miembros de estas comunidades ancestrales, aprovechando la invitación que hizo el coordinador del proyecto mencionado y profesor de la Escuela de Idiomas Jaime Usma al equipo del CLEO para que FLIS y CLEO trabajaran unidos apostando por una articulación y diálogo con la interculturalidad. (PIFLE CLEO- Propuesta final, 2018, p.11).

Este proyecto como iniciativa es una contestación que realiza el profesor Jaime Usma al PIFLE, ya que de alguna manera la lengua extranjera en este caso el inglés se vuelve discriminatoria al exigir que todos los estudiantes deben certificar competencia en este idioma:

Esta iniciativa surge como una pregunta por la implementación de la política de Lengua extranjera con los estudiantes en la Universidad y las implicaciones no sólo en materia educativa sino también a nivel social, personal, cultural y lingüístico traería a los estudiantes de comunidades étnicas en especial a los estudiantes de comunidades indígenas ya que ellos se verían en la obligación de cursar y aprobar como parte de su formación personal los 5 niveles de inglés que estaban establecidos para todos los programas de pregrado lo que provoca dificultades a estos estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera y para apropiarse a la vida universitaria por venir de contextos diferentes (FLIS-Reporte final marzo 2018, p.3).

Esta situación pone en evidencia la importancia de realizar un acompañamiento más enfocado a las necesidades de los estudiantes en etapa de ingreso sobre todo aquellos de grupos étnicos a la Universidad con el fin de trabajar en la permanencia y futura graduación y así baje la tasa de deserción.

Se realiza un estudio acerca de las comunidades étnicas y teniendo en cuenta que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, se plantea la urgencia de replantear y pensar en los discursos y la práctica docente en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas a los estudiantes de grupos étnicos desde una perspectiva decolonial.

Este proyecto va de la mano con el Plan de Fomento a la Calidad PFC en el cual también hay iniciativas y proyectos que velan por la llegada, permanencia y posterior graduación de los estudiantes. Cuando se habla de permanencia se piensa en esas experiencias de apropiación de los estudiantes con los distintos lenguajes y códigos que la Universidad les brinda desde sus áreas de formación, también apunta a la apropiación que tienen los estudiantes de los diferentes grupos étnicos desde su identidad, lo que genera interrogantes sobre qué les ofrece la Universidad a estos estudiantes no solo desde lo académico sino desde iniciativas y proyectos que permitan un mejor acercamiento a esas otras maneras de ser, pensar y sentir que les permite tomar una posición dentro de la Universidad y reconocerse dentro de ella para enfrentar las barreras académicas y aquellas que van en contravía de su ancestralidad.

El taller se ejecutó con estudiantes de primeros semestres de los programas de Psicología, Salud Pública, Ingeniería, Ciencias Sociales, Licenciatura en Deportes, Enfermería y Licenciatura en Matemáticas.

El proyecto comenzó el 30 de julio de 2018, conformado en su totalidad de 10 sesiones las cuales finalizaron el 29 de octubre del mismo año y estaban distribuidas por los componentes de inglés y español, áreas que se trabajaron alrededor de los conceptos de diversidad e interculturalidad. Esta iniciativa fue pensada para trabajar con los estudiantes participantes una vez en la semana, el día lunes de 2 p.m. a 4 p.m., una hora de inglés y otra hora de español con el compromiso de hacer seguimiento en cada sesión acerca de los procesos de apropiación a la vida universitaria de los participantes velando por su permanencia en la institución.

Una de las sesiones se destinó para una salida pedagógica con los estudiantes participantes, los profesores de acompañamiento del proyecto y un guía con el fin de realizar un recorrido por los lugares más emblemáticos de Medellín ubicados en la zona céntrica de la ciudad y que son representativos por su historia para propios y extraños; esta salida además del recorrido por estos diferentes sitios sirvió también para generar aprendizajes y reflexiones acerca de la identidad en cada una de las personas que asistieron al encuentro.

Los participantes eran estudiantes de comunidades afrodescendientes e indígenas, que al ingresar a la Universidad de Antioquia han encontrado dificultades no solo para apropiarse a las dinámicas de la Universidad de Antioquia sino también a esas otras maneras de leer, escribir, ser e interactuar en la institución.

El proyecto en un comienzo se diseñó para trabajar solo con comunidades indígenas, pero luego de una investigación realizada con la primera propuesta, se organizó dicha propuesta para acoger también a estudiantes afrodescendientes pues este grupo también presenta problemáticas muy fuertes en su proceso de formación mucho más en la etapa de ingreso al Alma Mater y al igual que a las comunidades indígenas ellos también se han visto atravesados por procesos de racismo y discriminación.

A continuación, se presentan algunos datos acerca del ingreso de estudiantes de comunidades étnicas a la Universidad de Antioquia en el periodo 2018/2, organizados en tablas, que muestran la información de los estudiantes por programa, quienes ingresaron con examen regular y quienes por cupo especial.

Datos estudiantes admitidos semestre 2018/2: según la información suministrada por admisiones y registro de la Universidad de Antioquia y el Proyecto del PIFLE los estudiantes admitidos en la Universidad de Antioquia para el semestre 2018/2 es el siguiente:

- **Número de admitidos:** Al analizar las bases de datos de admisiones y registros de la U. de. A. y se encontró que hubo un total de 6.370 admitidos de los cuales 305 pertenecen a grupos étnicos. Afrocolombianos o palenqueros: 169 estudiantes (equivalente al 2,7 % de todos los admitidos). Indígenas: 123 estudiantes (equivalente al 1,9 % de todos los admitidos). Gitanos: 13 estudiantes (equivalente al 0,2 % de todos los admitidos) ingresan a programas PIFLE. Un total de 305 admitidos pertenecen a grupos étnicos lo que equivale al 4,8 % de los admitidos.
- **Sexo estudiantes admitidos:** 56 % de todos los admitidos son de sexo masculino y el 44 % de sexo femenino.
- **Tipo de admisión:** De los 6370 admitidos, 4564 ingresaron por examen regular, 1647 por reingresos, transferencias o similares, y 159 por cupos especiales para indígenas y afrodescendientes. Entre los que ingresaron por examen regular, 101 son de grupos étnicos.
- **Estudiantes focalizados para el proyecto FLIS-CLEO 2018/2:** el total de estudiantes que se tiene focalizado para el proyecto FLIS-CLEO es de 122 estudiantes pertenecientes a grupos étnicos afrodescendientes e indígenas y que inician sus estudios en la sede universitaria Medellín que deben cursar los 5 niveles de inglés obligatorio. 62 estudiantes son afrodescendientes y 60 son indígenas (51% afrocolombianos y 49% indígenas). 39 llegan al área metropolitana de Medellín, 83 de otras regiones (32% área metropolitana, 68% regiones).

La distribución de estudiantes de grupos étnicos en las distintas facultades quedó de la siguiente manera.

Tabla 1. Lista de estudiantes de nuevo ingreso 2018-2

FACULTAD, ESCUELA O INSTITUTO	N° ADMITIDOS
Facultad De Ciencias Exactas Y Naturales	23
Facultad De Educación	17
Facultad Nacional De Salud Pública	10
Facultad De Ciencias Farmacéuticas Y Alimentarias	9
Facultad De Ciencias Sociales Y Humanas	9
Instituto Universitario De Educación Física Y Deportes	8
Facultad De Ciencias Agrarias	7
Facultad De Enfermería	7
Facultad De Medicina	7
Facultad De Comunicaciones	6
Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas	5
Escuela De Nutrición Y Dietética	4
Escuela De Microbiología	3
Facultad De Ingeniería	3
Escuela Interamericana De Bibliotecología	2
Instituto De Filosofía	2

Fuente: Autoría propia.

Las tablas 1 y 2 presentadas en este apartado ilustran la cantidad de estudiantes que se presentan a la U. de. A. y las carreras de más demanda.

Tabla 2. Listado de estudiantes inscritos en el taller

Número de estudiantes	Estudiantes taller FLIS/CLEO	Programa Académico	Cupo especial o examen	Grupo étnico
1	Natalia Ariza	Filología Hispánica	Cupo indígena	C. Indígena
2	Yina García	Administración en Salud	Cupo indígena	C. Indígena
3	Oscar Agreda	Licenciatura en Matemáticas	Examen regular	C. Indígena
4	Cristian Rolando Enríquez	Zootecnia	Cupo indígena	C. Indígena
5	Jinna Fernanda Cuaical	Psicología	Cupo indígena	C. Indígena
6	María Álvarez	Trabajo Social	Cupo indígena	C. Indígena

7	Wendy Paola Mosquera	Administración en Salud	Examen regular	Afrodescendiente
8	Yurleidy Mena	Administración en Salud	Cupo negritudes	Afrodescendiente
9	Jennifer Gamboa	Licenciatura en Ciencias Sociales	Cupo negritudes	Afrodescendiente
10 11	Juan David Mosquera	Entrenamiento Deportivo	Cupo negritudes	Afrodescendiente
12	Tania Paternina	Medicina	Examen regular	C. Indígena
13	Paola Carolina Hinestroza	Licenciatura en Pedagogía Infantil	Examen regular	Afrodescendiente
14	Gissell Cuacialpud	Enfermería	Cupo indígena	C. Indígena
15	Casta Ibargüen	Ingeniería Química	Cupo negritudes	Afrodescendiente
16	José Caré	Ciencias sociales	Cupo negritudes	C. Indígena
17	Jhonatan Sierra	Química Farmacéutica	Cupo indígena	C. Indígena
18	Mellany Vélez	Psicología	Cupo negritudes	Afrodescendiente

Fuente: Autoría propia.

La información contenida en la tabla anterior refleja que aún hay algunos estudiantes tanto indígenas como afrodescendientes que quizá por desconocimiento u otras causas presentan su examen de ingreso con examen regular.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dado el volumen y complejidad de la información que generalmente se obtiene en procesos de investigación social cualitativa, el investigador, desde el momento de diseño, debe contar con un sistema de registro de la información que posibilite su clasificación y recuperación para su análisis y confrontación. (Galeano, 2004, p.47)

Luego de mostrar la ruta metodológica de este trabajo, se continúa con el análisis de los resultados los cuales van organizados en dos partes: En este apartado de la tesis, se presenta todo lo concerniente a los resultados del trabajo investigativo. El análisis de los resultados, que a continuación se muestran, van organizados en dos partes: la primera denominada “La organización del taller”, analiza cómo se pensó la planeación de manera pedagógica, allí aparecen los resultados del espacio-taller que se llevó a cabo con los estudiantes en el proyecto FLIS-CLEO y sus productos. Se mostrarán también algunos impactos positivos y negativos que surgieron en el desarrollo de cada unidad y qué les dejó tanto a los estudiantes como a los docentes.

Cabe mencionar que para realizar este capítulo se pensó en todo momento en los objetivos y que estos conversaran con lo que aquí se plantea: *Comprender cómo fue el desarrollo del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 a partir de las acciones docentes, cuyo objetivo era fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes participantes del mismo desde una mirada intercultural en lenguaje.*

Y para mirar si este objetivo si se cumple se tuvieron en cuenta el desarrollo de estos específicos:

1. Describir la planeación del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 desde su ámbito.
2. Identificar las acciones docentes que se llevaron a cabo para fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes participantes del espacio formativo desde una mirada intercultural en lenguaje.

La segunda parte, nombrada “Mirada Pedagógica”, muestra que acciones permitieron fortalecer esa mirada intercultural del lenguaje.

4.1 La organización del taller

Aquí se describe la planeación del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 desde su ámbito, con la siguiente tabla donde se ilustra la organización del Programa o planeación del espacio formativo FLIS-CLEO donde se muestran el nombre de cada unidad sus objetivos y las actividades que se llevaron a cabo a partir de las temáticas abordadas.

Gráfica 2. La planeación

Unidades	Temáticas	Objetivos	Actividades de Inglés	Actividades de Español
1	¿De dónde vengo yo?	Reconocer cómo ha sido el acercamiento que han tenido los estudiantes a las prácticas de lectura, escritura y oralidad a lo largo de su experiencia de vida	Elaboración del <i>Identity Wheel</i> .	Elaboración de Biografía Lectora.
2	Resistencia	Acercarse a algunas convenciones y componentes del artículo académico (abstract o resumen) desde las luchas y resistencias de las comunidades étnicas.	Charla y escritura en inglés acerca de esas otras formas de lenguaje y expresión de las comunidades étnicas	Trabajar habilidades para abordar Artículos científicos. Textos trabajados: “De la diáspora africana a la trashumancia afrocolombiana: El despojo del litoral” (área de Ciencias Sociales y Humanas), “Significados construidos en indígenas universitarios sobre sustancias psicoactivas y programas de prevención” (área de Salud)
3	La Universidad,	Conectar los aprendizajes de inglés y español con sus procesos de aprendizajes propios.	Elaboración del producto final o <i>Scrapbook</i> . Textos utilizados: Biografía lectora. <i>Identity wheel and Vocabulary</i> .	

El equipo de acompañamiento estaba conformado por los profesores Jaime Usma coordinador del proyecto piloto, Claudia Patricia Gutiérrez, Janeth Ortiz, Maure Aguirre,

Martin Jiménez, Wilson Cardona, acompañando FLIS y Luanda Sito, Luisa Gómez, Jasmin Morales y Marleny Romaña desde CLEO y en la parte de logística, gestión y organización Cristian Medina, Sebastián Zape, Romy Micanquer, Solanlle Cuchillo y Rafael Pastrana, Paula Molina desde Permanencia y Esteban Lopera encargado de la grabación y fotografía de las sesiones.

Los espacios del taller tuvieron lugar los días lunes desde las 2p.m hasta las 4p.m, donde una hora era de inglés y otra era de español. Casi siempre se comenzaba con la sesión de inglés y luego se continuaba con la sesión de español y finalizando ésta, es decir 15 o 20 minutos antes, los muchachos hacían una pausa activa donde compartían un algo obsequiado por el equipo de acompañamiento con el fin de que recuperaran energías y continuaran con su jornada académica en otros cursos de su carrera o de regreso a sus casas.

El momento de la planeación fue clave a la hora de trabajar cada sesión del taller pues ello permitió en gran medida un buen desempeño en el desarrollo de las actividades y logró el trabajo que se quería con los estudiantes participantes.

Los miércoles de 4p.m a 6p.m el equipo de acompañamiento se reunía para realizar las planeaciones de manera integrada, para que en las actividades realizadas en el espacio- taller hubiera una articulación entre inglés y español y que ambas sesiones fueran una sola. La siguiente cita es un fragmento del diario de campo.

El propósito era que las actividades no quedaran como una clase magistral más, sino que fuera un espacio donde ellos ponen en diálogo sus saberes y lenguajes ancestrales y cotidianos con sus comunidades y los conocimientos y lenguajes que subyacen desde sus programas de formación y dentro de la Universidad, pues siempre se quería trabajar en clave de la interculturalidad. (Diario de campo_22 de agosto_2018).

En las primeras sesiones a través de las actividades los participantes manifestaron que se sentían mal porque no conocían a nadie, no sabían cómo eran ciertas dinámicas en la Universidad, como enfrentar las dificultades que atravesaban. Ante el desconocimiento su primera preocupación era el bajo rendimiento académico y la cancelación de materias o el

semestre, además del manejo de códigos de sus programas de formación que para ellos eran extraños.

Cuando se realizaban los encuentros se hacían registros por asistencia para mirar cuántos estudiantes llegaban al taller, además se realizaba una especie de encuesta al final de la sesión para que ellos aportaran sus comentarios sobre cómo veían el taller y las actividades que se llevaban a cabo, además de esto escribieran sus sugerencias para mejorar las actividades a la hora de planearlas y un registro fotográfico realizado por Esteban Lopera del equipo de Permanencia. La participación en el taller fue tanto en las intervenciones como desde el acompañamiento y asesoría con los estudiantes en su proceso de aprendizaje de estrategias que les ayudaran a tener un mejor acercamiento con las prácticas de lectura y escritura en la Universidad.

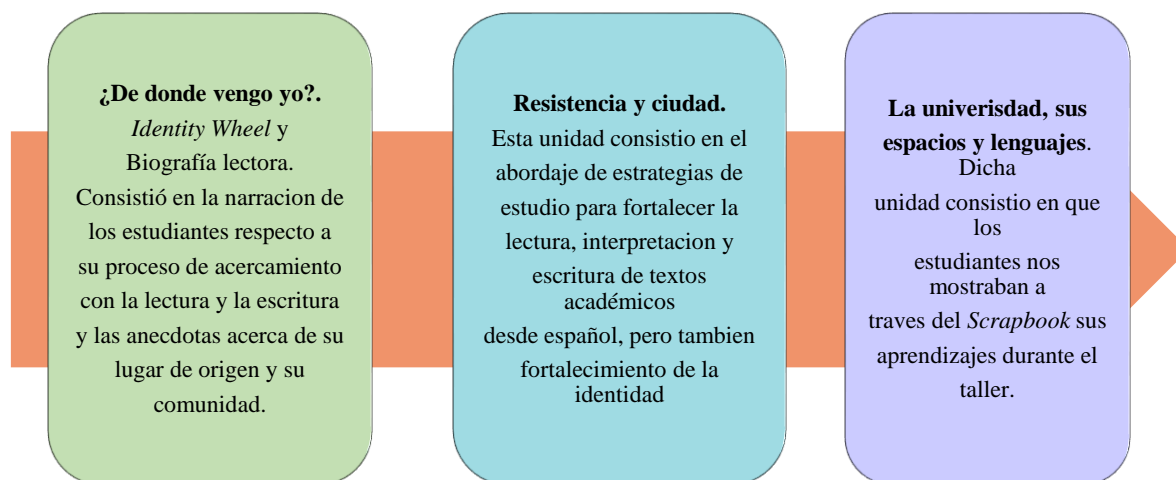
En el espacio- taller FLIS-CLEO la planeación de las actividades se dividió en tres etapas que fueron fundamentales a la hora de organizar e intencionar dichas actividades de acuerdo a la temática, tanto desde CLEO como desde FLIS. Ghiso (1997), desarrolla una técnica conocida como el taller, la cual es considerada por el autor como “un “dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis- o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes -, para hacer deconstrucciones y construcciones” (p. 1).

Dentro de un marco referencia como lo es la investigación cualitativa, en la que se pueden distinguir relaciones de diversa índole entre el investigador y los participantes del proceso, el taller tanto espacio formativo, construye espacios de diálogo como “un conjunto multilineal compuesto por elementos - líneas - de diferente naturaleza como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos” (Ghiso, 1997, p. 2) que traspasan a los ámbitos éticos, políticos o culturales, generando una situación dialógica entre los participantes y el investigador.

Por lo anterior, el autor hace mención el autor hace mención de los elementos que condicionan el taller como técnica de investigación cualitativa: la democratización en las interacciones y acciones de los participantes, el reconocimiento de los saberes y experiencias

particulares de los sujetos, la construcción dialógica y la oportunidad de expresión de representaciones, sentidos y significados de las historias personales, entre otros. Estos elementos deben confluír en los ámbitos configurativos que permiten construir un hacer integral dentro del taller y que Guiso (1997), clasifica en: contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional, dramático. Estos elementos, resaltados en el taller, fueron indispensables para establecer relaciones con la información obtenida en las entrevistas, si tenemos en cuenta que los estudiantes son depositarios de la memoria colectiva de las generaciones anteriores a ellos, de esta forma lo que ellos manifiestan, a parte de su propia experiencia, serán los relatos heredados de los mayores (citado en Gil, Restrepo y Romaña, 2018, pp. 80-81).

En concordancia con los planteamientos de Ghiso (1997), se procedió a la construcción de un taller basado en 3 actividades puntuales que fueron:



Gráfica 2: Descripción de la planeación

La unidad 1 con la temática ¿De dónde vengo? comenzó con actividades de presentación y animación en las primeras sesiones porque los participantes se sentían apenados y algunos se reunían en pequeños grupos, pero no se atrevían todavía a hacer amistad con los otros compañeros. Luego con indagaciones sobre el acercamiento con las prácticas de lectura y escritura y sus actividades en sus comunidades en la sesión de inglés se trabajó la actividad *Identity Wheel* donde se resaltaron costumbres y hobbies, pero empleando la pronunciación y la escritura en inglés. Desde la sesión de español se trabajó la actividad de Biografía

Lectora. Ambos ejercicios permitieron identificar factores puntuales, a la vez que se tomaron referentes para pensar la planeación desde la interculturalidad y para la unidad 2 donde el tema a trabajar era Resistencia la cual empezó con una salida pedagógica.

Después de llevar a cabo la salida pedagógica se le dio apertura a la unidad 2, Resistencia. Inició con la sesión de español guiando una pequeña charla acerca de ¿cómo les pareció el recorrido en el centro de Medellín, qué les aportó y cómo sintieron esa experiencia. Muchos de los estudiantes del taller expresaron que esa salida fue muy buena porque algunos de ellos no eran de la ciudad de Medellín; conocer los lugares más representativos y darse cuenta de lo que significan para sus habitantes generó la necesidad de conocer la localidad donde se vive, porque los pone de cara con otra realidad y esto se convierte en otra forma de generar aprendizajes en las personas. Luego desde la sesión de inglés se realizó una dramatización donde los chicos nos mostraban esas otras maneras de lenguaje que existen en sus comunidades pero que son tan poco reconocidas.

En esta unidad las actividades planeadas giraron también en torno a las practicas letradas que hay en la U. de. A. y las relaciones de poder que subyacen en ellas, cómo estas prácticas pueden convertirse en una razón para los estudiantes desertar debido a las dificultades que éstas les genera durante su proceso de formación por falta de acompañamiento.

En esta unidad la sesión de inglés se enfocó en la importancia de algunas formas de expresión y lenguaje de las comunidades ancestrales que hacen parte de nuestra cotidianidad como, por ejemplo, la elaboración de tejidos y manillas en las comunidades indígenas o las trenzas en las comunidades afro, pero desafortunadamente no se les da el valor y la importancia que en realidad tienen junto con el significado histórico que encierran.

Desde la sesión de español se trabajó el acercamiento a los textos científicos en la comunidad académica a partir de un enfoque sociocultural que hace referencia a los usos que la comunidad universitaria tiene con las prácticas de lectura y escritura. Se pensó en los textos científicos con el fin de mostrarle a los participantes diferentes estrategias para abordarlos, una de ellas desde el resumen o abstract, el cual permite identificar lo que el autor quiere transmitir al lector con su texto, sus planteamientos, posturas, metodología empleada en ese escrito. Esta tarea les sirvió a los participantes del taller para que ampliaran sus

conocimientos y afianzaran habilidades que les permitiera tener dominio de estas convenciones y al mismo tiempo llevarlas a la práctica en sus comunidades de origen para tomar una posición frente a las diferentes problemáticas que tienen estas.

Fue muy interesante porque a través de estas actividades los jóvenes participantes identificaron la importancia de conversar los problemas de sus comunidades, su identidad, su postura como sujetos políticos frente a esas problemáticas pero también cómo trabajar la manera de resistir dentro de la Universidad de Antioquia para continuar, para permanecer y poner en diálogo esa diversidad, esa identidad con los distintos lenguajes y códigos que hay en las comunidades científicas dentro de ésta y lograr una futura graduación. El propósito era lograr que los estudiantes se apropiaran de esas habilidades y las tomaran como un mecanismo para resistir a la deserción escolar y a la mirada deficitaria que tienen muchos todavía al interior de las unidades académicas.

Los participantes lograron visualizar la importancia de expresar esos lenguajes propios y de sus comunidades sin sentir vergüenza y tener que dejarlos de lado para ser incluidos y aceptados dentro de esa comunidad, para que desde sus programas de formación lograran ese reconocimiento, pero también es admirable la manera como tomaron las diferentes estrategias, como se apropiaron de ellas para hacerle frente a las dificultades a las que se enfrentan a diario con las prácticas letradas académicas.

Hubo muchas dificultades a la hora de trabajar la planeación pues ambos equipos de acompañamiento nunca pudieron concertar encuentros donde ambos trabajaran posturas y perspectivas acerca de la interculturalidad ya que siendo “La Resistencia” el tema de la unidad se originaron tensiones y desencuentros sobre con cual enfoque realizar la planeación. Desde el equipo FLIS se veía el abordaje de los textos científicos desde un enfoque más estructural, pero desde el CLEO se veía desde una postura sociocultural, es decir, los usos que las personas les dan a la lectura y la escritura, pero pese a estos inconvenientes los estudiantes terminaron de manera positiva esta unidad dando paso a la tercera etapa del taller que era la elaboración de un producto final.

Trabajar el tema de Resistencia, fue de mucho aprendizaje para los participantes porque a través de las actividades realizadas los jóvenes participantes descubrieron que poder

interpretar y manejar los códigos académicos sin dejar de lado la cultura que los permea es una manera de resistir, que conocer un poco de nuestra cultura, pero también de otras culturas nos permite interactuar con otros contextos que también nos dan aprendizajes para la vida y para nuestra comunidad. Luego se da paso a la elaboración de un producto donde se articularán los aprendizajes tanto de la sesión de inglés como de la sesión español.

Esa unidad es la 3 llamada La Universidad, sus espacios y lenguajes y que consistió en crear un diario o *Scrapbook* donde los participantes del taller consignaran sus experiencias a lo largo de este, aprovechando lo que vieron y trabajaron en las sesiones de inglés y español y luego contar en una presentación cómo se sintieron en ese espacio formativo. Esta etapa final fue de las experiencias más liberadoras y más trabajadas del taller porque en ella los participantes hicieron un derroche de creatividad, se unieron para conversar acerca de cómo podría ser esa muestra de talento y la narración de sus vivencias en este espacio. Las últimas sesiones de inglés y español fueron las únicas que se trabajaron de manera articulada ya que para hacer el *Scrapbook*, era necesario conversar y planear la elaboración de este y los materiales que se necesitaban lo que facilitó este ejercicio creativo pues los docentes acompañantes en estas sesiones estuvieron reunidos con los participantes con el fin de apoyarlos en la creación y asesorarlos sobre este producto final.

La organización del espacio- taller fue una oportunidad para acercarse al proceso de los estudiantes de comunidades étnicas con mayor detenimiento y de manera reflexiva para conocer sus apreciaciones a partir de la interacción que se dio en el espacio formativo entre los participantes y el equipo de acompañamiento. Se pudo observar que este espacio formativo generaba además de bienestar, un espacio de conversación y estudio a los participantes para la vida académica pero también un espacio de vivencias significativas para reafirmar su identidad y para lidiar con las problemáticas y coyunturas de su comunidad académica desde el uso de las prácticas lectura y la escritura en sus entornos y en la universidad.

En la Universidad de Antioquia la mayoría de los estudiantes de grupos étnicos no tienen un dominio en lengua extranjera porque en las instituciones educativas donde hicieron su primaria y bachillerato vieron lo básico del inglés y cuando llegan a la universidad se enfrentan con que deben aprender una nueva lengua como es el caso de los estudiantes

indígenas que como se mencionó anteriormente poseen una lengua materna y dominan el español que sería su segunda lengua, lo cual de entrada es una postura excluyente ya que muchos de los jóvenes que son de comunidades de origen han tenido un acercamiento con el inglés muy somero desde la escuela y el colegio y si son estudiantes de comunidades indígenas mientras estén dentro de su comunidad no necesitaran de la lengua extranjera para comunicarse porque tienen su propia lengua y con ella se defienden en su comunidad o cerca de ella incluso con el español. Pero si están dentro de una comunidad científica si tendrán dificultades para manejar los códigos propios del programa y sus lenguajes. Un ejemplo de ellos es cuando deben leer documentos científicos y estos están en otra lengua.

A los profesores de PIFLE que participaron de las discusiones de interculturalidad y los integrantes del equipo de acompañamiento del proyecto, el tema de la interculturalidad los puso de cara con una problemática muy común en la Universidad y es el encasillamiento del conocimiento que se domina desde las distintas unidades académicas de la U. de. A y dan por sentado que sólo ese conocimiento tiene valor, pero muchos no se han permitido ir más allá para entender que la U. de. A es un entorno diverso y multiétnico y que no podemos pensar el mundo desde nuestra comodidad es necesario repensar y reflexionar acerca de ese otro para respetarlos y luchar por la defensa y el reconocimiento de sus derechos.

4.2 Mirada pedagógica

En esta sesión, se busca responder el objetivo 2, cuya pregunta central es por las acciones docentes que se llevaron a cabo en el espacio taller, para fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes participantes desde una mirada intercultural en lenguaje.

Las acciones docentes que se identificaron para fortalecer las prácticas letradas de los estudiantes fueron:

- Las necesidades de los estudiantes
- La articulación de las sesiones de inglés y español
- Las actividades de *Identity Wheel* en inglés y la Biografía lectora en español
- Elaboración del *Scrapbook*

El espacio formativo FLIS-CLEO en tanto espacio de aprendizajes para los estudiantes que participaron del taller, lo fue también para todos los docentes que participaron de la experiencia en el espacio de formación.

Necesidades de los estudiantes

Una de las acciones que surgieron a partir de las actividades realizadas en el espacio-taller de manera intencionada era precisamente identificar las necesidades que los estudiantes tenían tanto desde el ámbito académico, como desde la experiencia de cómo se sentían dentro del campus y a partir de ahí, realizar acciones que le permitieran a ese estudiante tener un mejor desempeño a nivel académico desde las estrategias aplicadas para mejorar las prácticas de lectura y escritura, pero también una apropiación de las dinámicas en la universidad desde su identidad y maneras de ser y sentir propias.

Con los docentes del PIFLE, el equipo de acompañamiento del proyecto FLIS-CLEO pretendía desde los conversatorios poner en discusión el tema de la interculturalidad en la Universidad y la mirada deficitaria que hay en la institución y sus distintas unidades académicas. Esta apuesta invita a cuestionar esas acciones que discriminan y excluyen otras maneras de ser y pensar afianzando las que ya existen y son hegemónicas. Al respecto una de las profesoras señaló:

El tema me parece muy relevante, hubiera sido muy provechoso seguir todas las lecturas que nos recomendaban porque muchos profesores no lograron conectar los conceptos y no quedaron claros y en el discurso los profesores caen en la cuenta de los errores que se cometen. Es muy valioso tratar estos temas porque en nuestra escuela hay un gran distanciamiento entre la teoría y la práctica (Diana Pineda, Comunicación personal, 21 de noviembre, 2018)

Un ejemplo de ese proceso es la primera unidad del taller ¿De dónde vengo yo? con la cual desde FLIS a partir de pequeñas conversaciones en inglés, guiadas por la tutora con los participantes se quería indagar acerca de sus gustos, costumbres de su comunidad de origen,

alimentación, rituales, cantos, su lengua² de origen ¿cómo se sentían dentro de la Universidad y por fuera de ella? Y un asunto problemático para los estudiantes indígenas es ¿cómo han manejado la traducción de palabras de su lengua originaria que no tienen traducción ni al español ni al inglés?

A partir de allí se pensó en que sería muy útil para los participantes hacer una lista de las palabras más significativas y llamativas para ellos tipo vocabulario que de ahí en adelante se usaría en el taller para conversar y crear una red de lenguaje entre los estudiantes participantes y los tutores de FLIS. Desde CLEO con la actividad de la biografía lectora se buscaba identificar qué tipo de acercamiento experimentaron estos estudiantes con la lectura y la escritura desde sus hogares y la escuela; la idea era que entre compañeros leyeran su biografía con el fin de conocerse, compartir su cotidianidad con anécdotas alrededor de sus prácticas letradas antes de ingresar a la Universidad.

La biografía lectora permitió evidenciar la conexión de los estudiantes con sus costumbres ancestrales y con actividades que también hacían parte de su labor diaria como en el caso de una de las participantes del taller que nos contó que tuvo la oportunidad de conocer varios lugares del departamento del Chocó y la relación de ella con su familia con el entorno y con la narración de historias que le hacía su madre. Nos habló de la importancia de su cultura, las costumbres, pero también esas problemáticas que tiene la comunidad y la necesidad de plantear soluciones que puedan ayudarlos a todos:

Debido a la actividad que realiza mi madre en mi infancia me vi muy obligada a no estar estática en un solo lugar ya que semestral o anualmente la trasladaban de lugar de trabajo conociendo así gran parte de mi territorio como lo fue: Chiquichoqui, Quiniquini, Paimadó, La Ranca, Primavera, Quibdó, Dipurdu, Apartadó, Andagoya, Sardina; Suruco... ya asentándose definitivamente en Istmina; fue una infancia muy bonita ya que mi madre aparte de nuestro cuidado en las tardes nos leía cuentos de lo cual me es muy grato recordarlo (Cenicienta, Hansel y Gretel, el gato con botas, los cerditos y el lobo...) lo cual me gustaba

² Hay un asunto que sigue siendo problemático y es el de la traducción. Habrá palabras y formas de nombrar que en lenguas originarias no tendrán traducción ni al español ni al inglés.

mucho aparte de que me lavara el cabello y nos cantara alabados (Fragmento biografía lectora de una de las participantes).

Ambas actividades abarcaron toda la primera unidad, debido a que muchos estudiantes debían presentar otras actividades de sus programas y por esos días comenzó el paro³ estudiantil en la Universidad de Antioquia lo que generó algunas ausencias y otros se demoraron en su elaboración, de igual manera se pretendía que el ejercicio no se viera como una tarea académica más, sino como un ejercicio de reflexión de cómo eran esas prácticas antes de estar en la Universidad.

Articulación de las sesiones de inglés y español

Otra de las acciones importante de rescatar es el trabajo de ambos equipos tanto FLIS como CLEO desde la planeación hicieron un gran esfuerzo porque las sesiones estuvieran enlazadas, es decir, articuladas siempre en aras a la interculturalidad precisamente lo que se buscaba era que el espacio no se percibiera como una clase magistral y normal a la que estaban acostumbrados.

Aunque se trabajó mucho en esa articulación, el propósito no se logró y como prueba de ello se tuvo en cuenta que el estado de ánimo de los participantes no era el mismo cuando se cambiaba de sesión pues en inglés ciertos ejercicios permitían que estuvieran activos y expectantes ya que les resultaba novedosos hacer actividades distintas a lo que estaban acostumbrados en sus áreas de conocimiento. Cuando llegaban a la sesión de español ya estaban agotados y un poco predispuestos pues muchos de los ejercicios estaban más enfocadas a la escritura y esto les provocaba tensión y miedo probablemente por las dificultades que manifestaron tener con las prácticas letradas en sus programas de estudio con las tareas que les exigían. A continuación, un fragmento del diario de campo donde se consignaban las experiencias y vivencias en el taller con los estudiantes que participaron del mismo:

³ Paro nacional estudiantil que inició a mediados de septiembre por la defensa de la educación y la universidad pública.

En la primera sesión se observó de manera inmediata el cambio en el estado de ánimo de los participantes porque de inmediato percibieron la sesión de español como una clase magistral donde se les pedirían tareas. Muchos preguntaron si la actividad de la biografía lectora era calificable. Pero cuando llevábamos rato conversando de cómo sería el ejercicio de la biografía lectora se tranquilizaron (Diario de campo_, 13 de agosto de 2018).

Identity Wheel y La Biografía Lectora

Otra de las acciones clave para trabajar la interculturalidad fueron *Identity Wheel* y la Biografía Lectora. A partir de las actividades desarrolladas en *Identity Wheel* en inglés y la Biografía lectora en español fue posible que estos jóvenes tuvieran más confianza al momento de elaborar escritos propios, expresar sus dudas acerca de las dinámicas de la universidad, del semestre, de los cursos que tenían matriculados, su rendimiento académico, sus temores y ansiedades frente a lo desconocido que resultaba ese mundo universitario para ellos todavía.

Scrapbook

Por último, tenemos el *Scrapbook*, esta actividad fue pensada para que ellos tomaran todas las experiencias y aprendizajes que tuvieron en el taller y los consignaran en el escrito junto con sus costumbres y diario vivir en sus comunidades haciendo uso del inglés y el español, incluso de su lengua materna. Este espacio permitió que los profesores de acompañamiento trabajaran de manera más unida, en pro de ese producto final, además, porque era oportuno guiar la actividad conversando con los chicos qué querían hacer, cómo lo iban a hacer, de qué materiales se querían servir, cómo querían poner cada palabra que no sonara redundante en ese diario y qué fotos colocar.

En ésta actividad hubo un gran derroche de creatividad y a través de una exposición los estudiantes participantes compartieron con los docentes de PIFLE sus trabajos. Fue un momento gratificante para los estudiantes participantes del taller, los docentes de acompañamiento y los docentes que participaron en los conversatorios acerca de la interculturalidad porque el *Scrapbook* es una muestra de que es posible trabajar los conocimientos ancestrales con los conocimientos académicos a manera de negociación para

que sea posible la apropiación a las prácticas de lectura y escritura y dinámicas universitarias sin dejar de lado su identidad, una propuesta que va muy de la mano con la interculturalidad y que invita a repensar que urge el diálogo de saberes entre facultades y unidades académicas en la U. de. A. para comenzar a cambiar la mirada deficitaria y discriminadora que todavía ronda en los espacios y aulas del Alma Mater.

El tema de la interculturalidad es complejo pero necesario de tratar, mucho más en un contexto donde se ha enseñado y es común que los grupos menos favorecidos a lo largo de la historia y que han estado en una posición desfavorable en la escala de la sociedad sean discriminados, se les abuse y vulnere, se les nieguen sus derechos y reconocimiento a su cultura y herencia ancestral, además que son una población diversa, con unas maneras de ser y sentir distintas, pero que necesitan mejores garantías que permitan mejores condiciones y calidad de vida.

Cuando en la U. de. A. se aprobó la política de lengua extranjera no se dimensionaron las consecuencias y dificultades que tendrían los estudiantes con esta nueva normativa y mucho más los estudiantes indígenas y que era importante pensar en un plan de acción que garantizara la permanencia y la futura graduación de dichos estudiantes.

Fuera del espacio del taller los estudiantes participantes del proyecto contaban con espacios de asesorías o tutorías personalizadas donde ellos podían resolver sus inquietudes y dificultades que tuvieran que ver con la elaboración de un informe acerca de un texto científico u otro tipo de ejercicio que ellos no comprendieran con el fin de resolver dudas pero también de que ellos se apropiaran de las distintas herramientas que se les brindó en el taller para mejorar su rendimiento académico, poder desenvolverse en otros asuntos de la universidad como por ejemplo los de tipo legal o que tuvieran que ver con algún proceso académico que ellos desconocieran.

Se creó un espacio de discusión para los profesores del PIFLE y los de acompañamiento con el fin de discutir las barreras que la lengua (en este caso la lengua extranjera) puede generar en los estudiantes sobre todo en los estudiantes indígenas tomando como eje central el tema de la interculturalidad, categoría clave en el proyecto.

A través de la discusión se buscaba poner en la mesa que la Universidad es un lugar diverso pero todavía hay cuestiones que generan tensión a los estudiantes de comunidades étnicas desde el tema del racismo y la discriminación desde la lengua, que es necesario poner en reflexión acerca del reconocimiento de esas otras culturas y maneras de ser, sentir y pensar que hay en la institución y que en ocasiones pierden importancia por las relaciones que subyacen en las diferentes dependencias de la universidad que se desentienden de las problemáticas que tienen los estudiantes en su proceso de formación profesional, pero que tiene un mayor impacto en aquellos grupos o comunidades que han sido invisibilizados históricamente negándoseles la posibilidad de dialogo entre los saberes que ya están constituidos como permitidos y los saberes ancestrales que ellos tienen y que no lo son.

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores que participaron del espacio de conversación de la interculturalidad se mostró que urge hablar y tratar este tema tan sensible ya que la enseñanza de la lengua extranjera es necesaria en el ámbito académico, pero muchas veces se convierte en un elemento excluyente y de poder, además de las percepciones que tienen muchos docentes que caen en estereotipos, cuando con sus acciones en el aula inferiorizan a los estudiantes de comunidades étnicas restándole valor e importancia a su cultura e identidad.

Desde las prácticas de lectura y escritura académicas que se llevan a cabo en los distintos programas de formación se evidencia una brecha entre los estudiantes y las dinámicas que hay en la universidad y en sus programas. Frecuentemente se hacen unas exigencias para realizar distintos tipos de escritos y trabajos de índole científico que requieren cierta rigurosidad pero que cuando los estudiantes están realizándolos no tienen claridad bajo qué criterios deben hacerlos y muchas veces los profesores dan por hecho que ellos saben cómo realizarlo y no hay una orientación clara para la realización de los mismos.

Acciones decoloniales

De esta manera, mostramos diferentes acciones decoloniales en el proceso formativo. El equipo de acompañamiento tuvo la oportunidad de hacer un tour por varios lugares emblemáticos de la ciudad de Medellín desde la visión de cada uno de los grupos étnicos.

Los participantes se sintieron muy contentos, pues nos manifestaron que muchos de esos lugares eran desconocidos para ellos y que desconocían la existencia de muchos de ellos.

Bueno, quizás la salida que tuvimos, el recorrido, quizás algunas personas lo vieron como ¡bueno vamos de paseo! pero no, primero íbamos a aprender, luego a conocer que hay dentro de la ciudad porque no todos conocemos la ciudad a fondo entonces primero como eso y segundo en ese mismo paseo que ellos vieron entre comillas, lo único que ellos estaban haciendo era tratar de integrar a todo el mundo como en el mismo camino aparte de que en el programa siempre se hace, vamos a hacerlo no en el salón, vamos a llevarlo a otro espacio que quizás sea más libre para que ellos conversen y se conozcan entonces es eso pues no solo es como dentro del programa sino que hacen actividades que uno las ve como un paseo, como una diversión pero lo que están logrando es que el grupo se una más y se vuelva más fuerte, entonces quizás cada vez que veas a una persona del programa por fuera solo la vas a querer ir a saludar, preguntarle cómo esta; entonces es como unir a esas personas que el primer día que llegaron todas tímidas y solo se miraban a la cara pero ya ahora se saludan, se abrazan, se preguntan como están, entonces es eso. (Juan David, comunicación personal, 31 de octubre, 2018).

Desde ese día los chicos se trataron distinto de cómo lo hacían cuando iniciaron el taller, que llegaban con timidez al aula y se iban callados y cada quien por su lado. Desde ese momento cada sesión fue valiosa y significativa tanto para los participantes, como para los integrantes del equipo de acompañamiento pues cada encuentro generaba cuestionamientos sobre la importancia del dialogo de saberes y el tema intercultural.

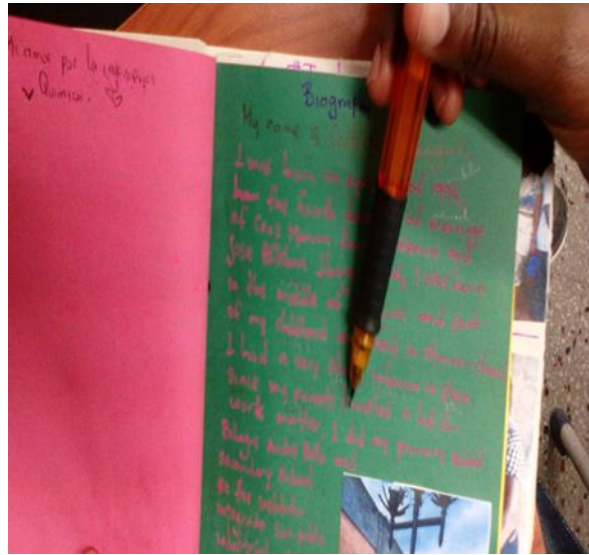


Fotografía 1. Recorrido por la ciudad equipo FLIS. CLEO (2018). Foto: Marleny Romaña

El *Scrapbook* era una especie de diario donde los estudiantes participantes del taller expusieron las vivencias y aprendizajes que tuvieron en el espacio formativo de FLIS-CLEO, trabajando de forma articulada las dos sesiones de español y de inglés.

Los muchachos se sintieron muy felices con esta actividad pues en cada página comentaron lo bueno que les pareció el espacio, pero también de lo bonita que es su familia, de lo mucho que significa para ellos, la importancia y el valor que cobraba la Universidad para su proceso de formación como profesionales, como sujetos críticos y reflexivos acerca de su identidad y la importancia de su comunidad en la sociedad.

Así que el día de la exposición la sesión 10 del 29 de octubre de 2018, hicieron una presentación cada uno mostrando su trabajo a los profesores del PIFLE quienes participaron en los conversatorios de Interculturalidad y agradecieron el gesto de que les compartieran sus experiencias y su cultura a través de estos libros. Muchos de ellos expresaron que valía la pena seguir intentando y apostando por iniciativas que permitieran aprendizajes y reflexiones a los estudiantes pero que se convirtieran en espacios de conversación y diálogo entre los profesores para repensar nuestra posición en la sociedad y la deuda que esta tiene con las comunidades étnicas.



Fotografía 2: Elaboración de *Scrapbook*. 29 de octubre, 2018

Para finalizar este capítulo, revisamos las acciones del taller a partir del concepto de evento letrado. La mayoría de los eventos letrados que se dieron en el espacio- taller giraron en torno a las actividades que se realizaron en las sesiones tanto de español y de inglés donde se compartieron los saberes y costumbres de sus comunidades y esas maneras de leer el mundo, con las dinámicas y prácticas de lectura y escritura que se ejercen en la universidad.

La planeación es clave porque desde el desarrollo de cada una de las unidades del taller y la interacción entre los estudiantes participantes, además de la participación de los profesores del equipo de acompañamiento se dio lugar a ellos. Y fueron esos momentos de discusión en el aula donde se trataban temas que causaban tensión a los participantes a partir de las actividades y los productos escritos que daban lugar a esas discusiones.

La bibliografía lectora permitió que se pudiera visualizar que tanto acercamiento tenían ellos con las practicas letradas y si estos en su momento habían sido positivos y negativos. Pero también desde la conversación en inglés que en sus momentos les generaba agrado porque era una novedad para ellos, también provocaba una ruptura ya que no tenían un dominio del idioma y muchas veces esto generaba estrés por no saber cómo pronunciar “x” o “y” palabra.

En la elaboración del producto final cuando los profesores pusieron a los estudiantes al tanto de que esa actividad era también a manera de presentación para el equipo PIFLE, se generó

malestar, pues sentían pena de hablar de sus comunidades en inglés por no dominar los términos y por qué sentían pena de hablar acerca de la elaboración de sus productos y de sus comunidades con personas que eran desconocidas para ellos, ya que muchas veces ese tipo de expresiones no tienen tanta relevancia para la academia.

5. PARA SEGUIR TEJIENDO

Así descolonizar el legado occidental y decimonónico de la escuela y reinventar la educación desde los autores sociales, desde las comunidades, desde lo que denominamos la sociedad civil- una sociedad civil interlocutora, pero no sumisa a los actores del estado y del mercado – constituye todo un giro epistemológico, político y pedagógico. (Dietz, 2019, p.11).

En este último capítulo, se presentan las reflexiones de todo este trabajo investigativo el cual invita a cuestionarse sobre la interculturalidad, la importancia de su discusión, poner sobre la mesa este tema tan importante pero que a veces se desconoce o simplemente se queda en palabras gracias a las viejas prácticas que se han quedado anquilosadas en el imaginario social y que han provocado tanta destrucción a los seres humanos. Walsh (2012) hace un llamado a repensar los trabajos que se vienen realizando acerca de deconstruir y transformar las maneras de pensar como sociedad ya que aún estamos anclados en visiones hegemónicas que lo único que han logrado es abrir más la brecha social que existe e invisibilizar a aquellos que también tienen un nombre, una identidad, sentimientos y sabiduría. La sociedad se ha cerrado y por años se ha negado la posibilidad de transformación y diálogo con sus raíces, así lo dice la autora en esta cita:

Hoy la nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. (p.63).

El espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO convoca a la comunidad universitaria en general a reunirse a un diálogo para mirar el panorama de la Universidad de Antioquia en tema de interculturalidad y los usos de las prácticas letradas de los estudiantes. Entre las preguntas que se derivan de este trabajo, se indaga por ¿Qué acciones docentes se han pensado allí para trabajar con los grupos étnicos? ¿Qué políticas ha pensado la Universidad de Antioquia, para continuar apostándole a la permanencia y posterior graduación de los estudiantes de comunidades étnicas en la Universidad?

Los objetivos que orientaron este trabajo investigativo fueron los siguientes: Comprender cómo fue el desarrollo del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 a partir de las acciones docentes para fortalecer la mirada intercultural en lenguaje, por medio de la descripción de la planeación del espacio formativo del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2 y de la identificación de las acciones docentes que se llevaron a cabo para fortalecer la mirada de interculturalidad en este espacio de formación.

A partir de la descripción de la planeación y del espacio taller, se presentaron aspectos clave como la planeación en sí, cómo estaba conformada y los aportes de ésta para fortalecer la mirada intercultural. Cada unidad de la planeación fue pensada en todo momento desde la mirada interculturalidad, lo que le permitió al equipo de docentes que participaron del Proyecto revisar su praxis y volver la mirada al tema de la visión colonial que la Universidad de Antioquia tiene. También permitió identificar acciones y políticas que se deben establecer para poner en discusión el tema del racismo y la discriminación con las comunidades étnicas.

La descripción de la planeación dejó ver las acciones docentes más relevantes del espacio taller a lo largo de su ejecución y cómo éstas impactaron a los estudiantes participantes del taller. En paralelo, enriqueció la mirada intercultural de los docentes, aunque la invitación es a continuar con este tipo de propuestas que le garanticen la permanencia y, a la vez, la apropiación de los estudiantes de las prácticas letradas académicas sin dejar de lado su identidad.

Es necesario concertar un espacio de conversación al que todos podamos asistir para continuar conversando acerca de la interculturalidad y su importancia en el espacio de aula de la U. de A. La propuesta FLIS-CLEO debe aterrizar como proyecto pues a la mayoría de los estudiantes que participaron de ese espacio de formación les pareció interesante continuar y que otros estudiantes que están llegando tengan la oportunidad de acceder a él como lo hicieron ellos. Así lo cuenta Juan David (2018) uno de los participantes del espacio taller “Sería maravilloso porque bueno a uno le va de una forma, pero es como excluir a las demás personas, que rico que se pueda unir más gente y hacer el programa más grande y que la familia crezca ¿cierto?” (Juan David, comunicación personal, 10 de octubre, 2019).

Pensar un espacio donde se trabajen las dos áreas español e inglés pero cada una por separado para que no se presenten rupturas como en el espacio taller que siempre se trató de que ambas sesiones estuvieran enlazadas, articuladas, sin embargo, quedó pendiente esa cuestión por mejorar, y pensar en la intensidad horaria ya que las temáticas necesitan ser desarrolladas de manera más amplia. El tiempo de ejecución del taller debería ser por todo el semestre ya que de esa manera se pueden abarcar todas las temáticas y estrategias para fortalecer nuestras prácticas letradas académicas.

A partir de este trabajo, también se observa que sería muy potente poder diseñar una propuesta referente al componente afro en los programas del CLEO para trabajar las prácticas de lectura y escritura académicas con estudiantes afrodescendientes en la Universidad de Antioquia. Otra propuesta es diseñar un espacio para trabajar temáticas afro con estudiantes afrodescendientes donde se piense el tema de la identidad desde la interculturalidad y la multiculturalidad en la Universidad de Antioquia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buesaquillo, V. (2017). *Construcción de identidades étnico-académicas de estudiantes indígenas al interior de una comunidad de práctica: un análisis desde la literacidad académica* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Caro, D. y Cardona, C. (2015). *Tejer hilos con la propia voz: experiencias de lectura y escritura de mujeres populares* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3 (2), 1-9. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/1146>.
- Carvalho, J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, 131-147. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774009.pdf>.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas Letradas Contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/ley%2070%20de%201993.pdf>.

Dietz, G. (2019). *Prólogo*. En A. de Melo, I. Espinosa, L. Pons y J. Rivas (Eds.), *Perspectivas Decoloniales sobre la educación*. (pp. 9-14). Málaga, España: UNICENTRO/UMA Editorial.

Galeano, M. (2004). *Definición de las técnicas de recolección, generación, registro y sistematización de información*. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. (2012). *Observación participante: actividad de la vida cotidiana o estrategia de investigación social*. Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Medellín, Colombia: La Carreta editores.

Galeano, M. (2012). *Proceso metodológico*. Estrategias de investigación cualitativa: El giro en la mirada. Medellín, Colombia: La Carreta editores.

Guiso, A., (1997). *Acercamientos. El taller en procesos investigativos interactivos*. Recuperado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/acercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf

Gil, V., Restrepo, S., y Romaña, I. (2018). *In Memoriam: recuperando las voces locales y los imaginarios tras los usos que anteceden al espacio escolar de la Institución Educativa San José Obrero* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Guber, R. (2001). *La observación participante. La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.

Hernández, R. (2014). *Enfoques de investigación. Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw- Hill/ Interamericana Editores, S.A. De C.V.

Kalmam, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Lander, E. (Ed.). (2003). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Martínez, D. y Posada, J. (2017). *Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas* (tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación*

superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Quijano, A. (2003). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanísticas*, 77, 71-94.

Quiñonez G, M., Mina, D. J., Núñez Córdoba, F. E., Suárez, F., Córdoba Rentería, L., Díaz Benítez, L. S., Hurtado Marín, H. (2009). *Los devenires de la ley 70 de 1993: miradas desde el pacífico colombiano*. Buenaventura, Colombia: Universidad del Pacífico.

Quiroga, E. (2007). *Los tres paradigmas de investigación*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/EstebanQuiroga/los-tres-paradigmas-en-investigacin>

Sito, L., Kleiman, A. B. (2016). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>

Soler Castillo, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Universidad de Antioquia. (2002). *Acuerdo académico 236*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/88417914-614e-42a0-b2c1->

[40d91b6c2907/005+Acuerdo+Acad%C3%A9mico+236+de+2002+%28Admisiones%29.pdf?MOD=AJPERES](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3998a7c2-8f9b-47d3-b9b6-6fe27fe96d45/Acuerdo+Acad%C3%A9mico+236+de+2002+%28Admisiones%29.pdf?MOD=AJPERES)

Universidad de Antioquia. (2014). *Acuerdo académico 467*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3998a7c2-8f9b-47d3-b9b6-6fe27fe96d45/Acuerdo+Acad%C3%A9mico+467+pol%C3%ADtica+de+competencia+en+lengua+extranjera.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Plan de Fomento a la Calidad*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas>

Universidad de Antioquia. (s.f.). PIFLE CLEO Propuesta Final. Medellín: UdeA. [impreso]

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Las características y los componentes de la investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*, 15 (1-2), 61-74.

Walsh, C. (2016). *Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial: Apuestas desde el Insurgir, Re-existir y Re-vivir. Comunicación- Educación en la cultura para América Latina: desafíos y comprensiones*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.

Zavala, Nino- Murcia y Ames (2004). *Escritura y sociedad*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (enero de 2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.

Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 47, 71-79. Recuperado de

<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos: Cuadernos Comillas,

1, 52-66.

ANEXOS

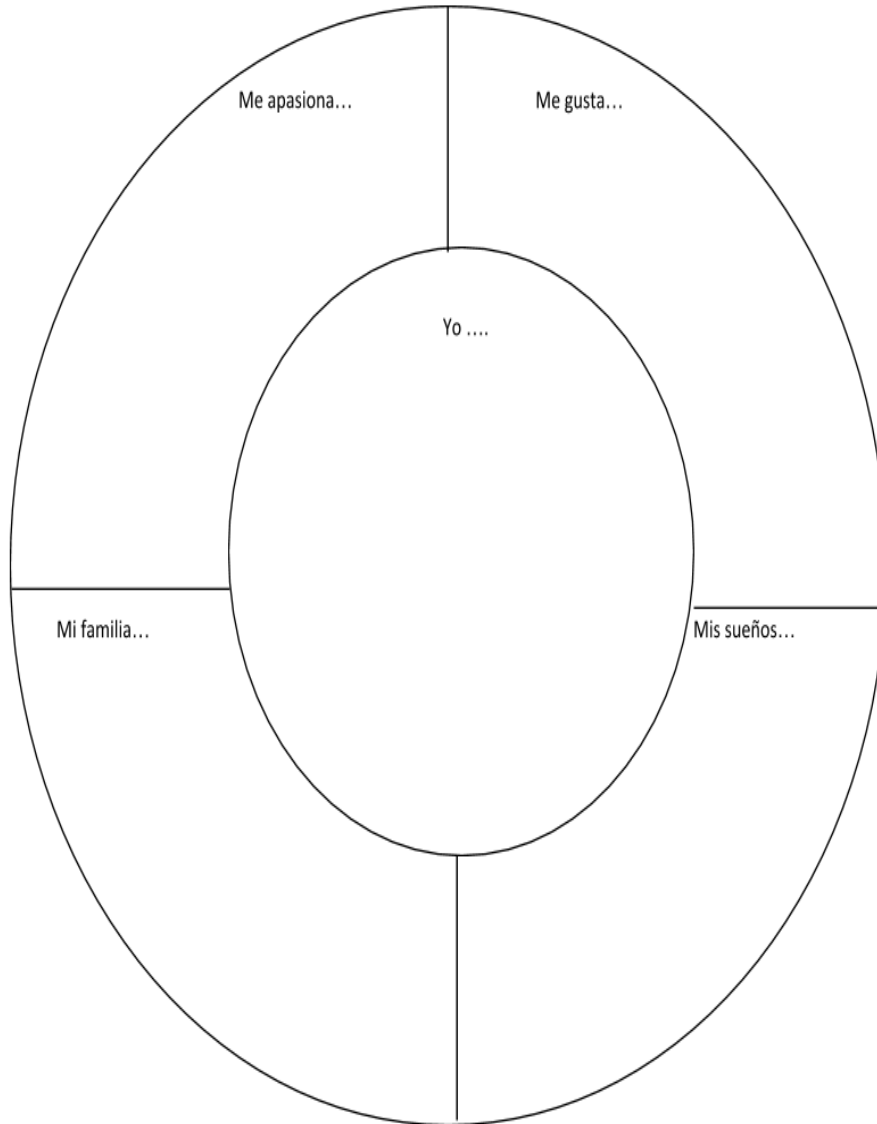
Anexo 1. Formato de entrevista

Objetivo: Comprender las prácticas de apropiación de las prácticas de literacidad académicas de los estudiantes de comunidades étnicas participantes del Proyecto piloto FLIS-CLEO 2018-2

Eje Temático	Categoría Encubierta	Preguntas
Al ingresar a la U	¿Te acuerdas de tu ingreso a la Universidad	¿Cómo fue para ti el proceso para presentarse a la Universidad de Antioquia? ¿Te inscribiste por cupos especiales? ¿Cómo supiste del proceso? ¿Cómo fue tu proceso de entrada a la U?
Durante el proceso de permanencia en la Universidad	Descripción quehacer como estudiante. Experiencia de lectura y escritura en la Universidad de Antioquia.	¿Qué documentos se leen en tu programa? ¿Qué dificultades has identificado en el momento de realizar la lectura y escritura de documentos? ¿Cómo fue tu experiencia de lectura y escritura en la Universidad?
Etapa de graduación	Finalización procesos de la carrera y práctica profesional	¿Cómo fue tu experiencia con la lectura y la escritura en las prácticas profesionales? ¿Tuviste experiencias investigativas en otros espacios?
		¿Cómo fue la experiencia de escritura de tu tesis? ¿Te sientes parte de la U? ¿Por qué?

Anexo 2. Gráfica Activity Identity Wheel (Sesión de inglés)

|



Anexo 3. Biografía lectora de una de las participantes del taller (Sesión español)

Mi historia inicia en el punto con mayor furor de la caja mágica parlanchina y para evitar los poderes hipnóticos de esta mi padre me leía cuentos cada vez que podía. Los libros siempre han sido como un imán para mí, recuerdo que rayé la obra maestra de Lewis Carroll y culpé a mi hermana.

El primer libro que leí fue Andrés y su nuevo amigo, desde entonces no he parado de intentar hacer múltiples cosas a la vez. Mi evolución lectora estuvo en manos de mi papá y mi abuelo que escogieron los primeros títulos por mí. En la adolescencia quedé sola frente a los títulos y párrafos llenos de letras. Traté de buscar ilustraciones pero a los doce años los libros ya no las traían; hasta un caluroso día en el que Alicia se volvió a tropezar conmigo, nos hicimos amigas y hoy día no he sido capaz de decirte "Viaje bueno Alicia". En esa incesante búsqueda di saltos por la Biblia que aún no terminan.

Mi falta de amigos me dejó mucho espacio para las lecturas, lástima no haber tenido quién me recomendara los títulos, ahí entra Wattpad, seduciendome con todas las sagas que todavía no tenían películas. Entre las joyas que encontré está la saga de los muñecos de dresler, de igual forma el mundo de Flores en el ático marcarían un antes y después, cada vez leía más y pertenecer a un grupo social era más difícil. Para la época de los quince años mis amigas habían enloquecido con anillos y fiestas, a mí también me llegó la locura cuando días antes de mi cumpleaños me regalaron la copia de El amor en los tiempos del cólera firmado por mi abuelo quien ya había fallecido, desde entonces es mi libro favorito de Gabito y mi más grande tesoro.

Mis gustos cambiaron desde esa "fiesta o paso a señorita" gracias al librero que mi mamá me obsequió a cambio de un anillo de quince primaveras, en esos días tenía que rellenar los espacios vacíos con "El man está vivo para niños". Poco a poco me interesé por los libros de El Tiempo que mi papá tenía, fue mi primer contacto con los títulos que se consideran clásicos de la literatura que me permitieron saltar al maravilloso mundo de una dama inglesa que lleva su abrigo lleno de piedras o al sensible padre del estecismo, entre otros que ahora reposan en mi librero. Ahora bien, es tiempo de hablar de Gabito y su Cien años de soledad que cambiaron mi vida, al terminar el libro ya no era una simple mortal, dejé de vivir en Puerto Libertador, Córdoba al darme cuenta que incluso antes de leer la obra ya vivía en Macondo: donde los bebés provienen de las hernias, los árboles de Tamarindo simbolizan el descanso, los borrachines son incapaces de suicidarse, los feligreses hacen procesiones por el fin del mundo y la violencia es el pan de cada día.

Y tú mi querido lector, pensarás que estoy loca pero la literatura es todo para mí, tanto que en el colegio empecé con un pequeño círculo de lectores y en compañía de una amiga nos encargamos de conseguir los libros, con el tiempo se hizo un poco más formal cuando decidimos reunirnos como un club de lectura. Desde luego esta pasión me trajo problemas como cuando dije en mi casa que quería estudiar Filología hispánica; pusieron dos gritos en el cielo: el primero, porque no sabían que era y el segundo, cuando les expliqué.

Esta historia apenas comienza, quizá no sea yo quien la termine pero me place contarte lo que llevo hasta ahora.

Natalia Ariza Uparela

Anexo 4. Formato consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado(a) para participar como voluntario(a) en una investigación del área de educación. Después de tener conocimiento acerca de la investigación, en caso de aceptar hacer parte del estudio, por favor firme al final de este documento.

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Título del proyecto:

Investigador (a) responsable:

Teléfono para contacto:

Nombre y firma del investigador (a):

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DE LA PERSONA COMO SUJETO

Yo, _____, cédula N°

_____, de _____ quien firma

abajo, en pleno uso de mis facultades mentales y legales, una vez informado, manifiesto

que estoy de acuerdo en participar de la investigación:

Reconozco que fui debidamente informado(a) y esclarecido(a) por el investigador(a):

Se firma en Medellín, Antioquia, el _____ de _____ de _____

Firma del participante _____

Firma del investigador (a) _____