



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

**LA EXPERIENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA EN DIÁLOGO CON LA
TRADICIÓN ORAL Y LA IDENTIDAD: UN RESCATE DE SABERES A TRAVÉS
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERTENECIENTES A LAS ETNIAS
NASA E INGA EN COLOMBIA**

Mónica Elvira Rodríguez López

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y

LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ D.C

2018

Artículo 23, Resolución No 13 del 6 de julio de 1946

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

**La experiencia de escritura académica en diálogo con la tradición oral y la identidad:
un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las Etnias
Nasa E Inga En Colombia**

Mónica Elvira Rodríguez López

Docente: Darcy Milena Barrios Martínez

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA
BOGOTÁ D.C

2018

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis papás, principalmente, por brindarme la oportunidad y el apoyo de realizar este trabajo, ya que sin su compañía y entusiasmo no hubiera sido posible. De igual forma, a mi tutora por la confianza y apoyo constante para consolidar un trabajo tan arduo y satisfactorio personal, cultural y socialmente. También a cada maestro que apoyó emocional e intelectualmente todo este camino de aprendizajes y vivencias.

Ahora, en especial, infinitas gracias a los dos estudiantes que hicieron parte de este trayecto investigativo, aprender de sus culturas, discursos y comprender a través de ellos cómo se configura el ser indígena, ha sido y será uno de los mayores aprendizajes que llevaré por mucho tiempo en mi vida. El respeto que tienen por su identidad es incalculable y apreciable. Gracias por enseñarme y permitirme acompañar sus procesos de aprendizaje.

Igualmente, gracias a mis amigos, en especial a Camila, Maleja y Carlos, sin ellos toda esta aventura no hubiera sido tan motivante haberla realizado. También agradezco, profundamente a mi maestro de vida por inculcarme ideales tan ligados a lo que somos y a la lucha personal que debemos configurar para lograr un cambio social, gracias, Sergio. Asimismo, gracias a Jimmy por aguantarme en cada una de las etapas de este trabajo. El malgenio, las risas y el estrés siempre aplacados por el amor y cariño que nos tenemos.

Por último, gracias a la vida por la compañía tan grande que tengo a mi lado diariamente, gracias a Pepo, por estar conmigo, todos los días, las noches y a veces las madrugadas encima de los libros, jugando con los esferos y recostándose encima del teclado. Que nunca falten tus ronroneos, rasguños y maullidos en mi vida.

**“En la América nacen gentes diversas en color, costumbres, genios y
lenguas”**

Leyenda del cuadro I de la serie de castas. José Joaquín Magón.
Museo de antropología, Ciudad de México.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo uno | 4 |
| Antecedentes | 4 |
| <u>1.</u> <i>Estudiantes indígenas: relación entre la cultura académica universitaria y su configuración de identidad.</i> | 10 |
| <u>1.1.</u> <i>La experiencia de escritura académica en estudiantes universitarios indígenas</i> . | 18 |
| <u>1.2.</u> <i>Las relaciones entre escritura y los procesos de tradición oral</i> | 24 |
| <i>Contribuciones y distanciamientos</i> | 33 |
| Planteamiento del problema | 35 |
| Objetivos | 39 |
| • Objetivo general | 39 |
| • Objetivos específicos | 39 |
| Justificación | 41 |
| Capítulo dos | 44 |
| Marco teórico | 44 |
| <u>1.</u> El papel de las comunidades indígenas en Colombia | 44 |
| <u>1.1.</u> <i>La importancia de los saberes indígenas</i> | 50 |
| <u>1.2.</u> <i>La memoria</i> | 53 |
| <u>1.3.</u> <i>La identidad</i> | 55 |
| <u>1.4.</u> <i>La tradición oral</i> | 58 |
| <u>2.</u> Escritura, poder y exclusión | 61 |
| <u>2.1.</u> <i>La escritura en Occidente</i> | 63 |
| <u>2.2.</u> <i>El proceso de colonización a través de la oralidad y la escritura</i> | 65 |
| <u>2.3.</u> <i>El lugar que ocupa la escritura y sus relaciones de poder</i> | 67 |
| <u>3.</u> ¿Alfabetización o literacidad? | 70 |
| <u>3.1.</u> <i>Tensiones y diferencias entre alfabetización y literacidad</i> | 70 |
| <u>3.2.</u> <i>Proceso de alfabetización en comunidades indígenas colombianas</i> | 73 |
| <u>4.</u> Incorporación a la cultura académica universitaria por parte de la población indígena | 77 |
| <u>4.1.</u> <i>La universidad como un espacio que reconoce la diversidad.</i> | 77 |
| <u>4.2.</u> <i>¿Qué es la cultura académica universitaria?</i> | 79 |
| <u>4.3.</u> <i>Relaciones entre la cultura académica universitaria y las comunidades indígenas</i> | 81 |
| <u>4.4.</u> <i>Escritura académica en la universidad</i> | 84 |

| | |
|---|------------|
| 4.5. <i>Literacidad autogenerada</i> | 90 |
| 4.6. <i>La experiencia</i> | 91 |
| Capítulo tres | 94 |
| Marco metodológico | 94 |
| <i>Construcción metodológica</i> | 96 |
| <i>Árboles de categorías</i> | 105 |
| <i>Aspectos éticos</i> | 108 |
| Capítulo cuatro | 110 |
| Contexto político e institucional | 110 |
| <i>Políticas estatales e institucionales</i> | 111 |
| <i>Intencionalidades pedagógicas del CNLE</i> | 114 |
| <i>Productos del CNLE</i> | 131 |
| <i>Relación cultural con el espacio académico</i> | 134 |
| Experiencia de escritura académica en los estudiantes universitarios indígenas | 137 |
| Tradición oral e identidad en los estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga | 142 |
| <i>La tradición oral en la comunidad Nasa</i> | 142 |
| <i>La tradición oral en la comunidad Inga</i> | 147 |
| Diálogo entre los procesos de escritura académica, la identidad y la tradición oral de los estudiantes a partir de sus propias percepciones y vivencias. | 153 |
| <i>Vivir para contar</i> | 153 |
| <i>Un sueño posible</i> | 157 |
| Conclusiones | 161 |
| Referencias | 164 |
| Anexos | 172 |
| Anexo 1. <i>Formatos entrevistas semiestructuradas.</i> | 172 |
| Anexo 2. <i>Transcripciones entrevistas.</i> | 175 |
| Anexo 3. <i>Matriz de codificación.</i> | 193 |
| <i>Codificación</i> | 194 |
| Anexo 4. <i>Consentimiento informado</i> | 196 |
| Anexo 5. <i>Formato de observación exposiciones orales.</i> | 198 |
| Anexo 6. <i>Ejercicios de expresión oral y corporal.</i> | 199 |
| Anexo 7. <i>Matrices análisis de textos cultural y académico.</i> | 200 |

Introducción

Esta investigación, pretende trazar un panorama que parte de consideraciones que han generado impacto, significación y alteración en torno al estudiante universitario indígena en Colombia. De esta forma, se comprende cómo a través de la educación superior se plantean una serie de perspectivas sociales, culturales, políticas e identitarias, las cuales impulsan estrategias, programas y formas de incorporación de la población indígena en ámbitos académicos. De ello parten parámetros constitucionales, consideraciones de organizaciones sociales a nivel mundial y reformas, donde se recalca el valor y el derecho a la educación, partiendo del reconocimiento del indígena como un sujeto y a la vez como un patrimonio invaluable, dada su riqueza cultural y social.

De esta forma, las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, están encaminadas a facilitar el ingreso de la población indígena a través de “cupos especiales”, contando, además, con una flexibilidad en requisitos y costos de matrícula para que accedan a una educación universitaria. En el caso particular de la investigación, se comprende la Universidad Nacional de Colombia (UN), sede Bogotá, reconociendo así, una serie de normas, valores, actitudes, pensamientos y maneras de ver el mundo a nivel colectivo e individual.

Entonces, estos aspectos sobresalen de forma institucional e individual, es decir, desde la academia se ajustan maneras de coexistir en relación al sujeto particular que accede a estos

programas. De ello se infiere el interés primordial de esta investigación, enmarcado en caracterizar la experiencia de escritura académica, comprendiendo esta como un eje de inmersión en la universidad, a partir de estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga, a través de un Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (CNLE) y analizar con ello, el diálogo que se establece con su tradición oral e identidad.

A partir de esto, se desarrolla el primer capítulo, donde se presentan los antecedentes o investigaciones que permitieron comprender los factores sociales, políticos, culturales e institucionales en función de poblaciones indígenas en América Latina, lo cual posibilitó una mirada profunda en aspectos que conciernen al sujeto indígena inmerso en ámbitos universitarios, la configuración de su identidad en dichos espacios y de qué manera entra en juego sus tradiciones desde lo oral en relación con la escritura. Consecutivamente, el planteamiento del problema, los objetivos a tratar y la justificación. Esto conduce al segundo capítulo, el marco teórico, en el cual se fundamentan autores como: Muchavisoy (1997), Viana (2005), Molano (2007) y Vansina (1967), permitiendo una comprensión profunda del indígena desde su tradición oral y los componentes que se desprenden de ella como un eje vital en la configuración del pensamiento, cosmovisión y saber indígena. Más adelante se encuentra un panorama histórico donde se concibe a la escritura desde relaciones de poder que conducen a trayectos y concepciones enmarcadas en dicha herramienta de forma social, contemplando la incorporación del español y la inscripción del indígena en ello; así, surgen autores como Landaburu (1993), Havelock (1996) y Lessa (2009). Del mismo modo, Zavala (2004) expone maneras en que se incorporan poblaciones indígenas a la cultura académica universitaria. Igualmente, se presentan fuentes institucionales como el Instituto Caro y Cuervo, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, entre otros.

Dentro de este marco, se despliega el tercer capítulo, donde se describe el proceso metodológico que se realizó en la investigación, determinado por un enfoque cualitativo, delimitado en un estudio de caso y con un trabajo de campo realizado en la Universidad Nacional, mediante un Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (CNLE). Se elaboraron una serie de entrevistas semiestructuradas a cada participante; por ende, la revisión de experiencias concretas y opiniones de actores significativos respecto a la situación de campo, condujo a que la información recolectada se categorizara y se estableciera en el capítulo cuatro, donde se exponen los análisis de dichos datos recolectados a través de cuatro categorías: contexto político e institucional, intencionalidades pedagógicas, tradición oral e identidad en los estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga y el diálogo que se genera entre los procesos de escritura académica, la identidad y la tradición oral de los estudiantes a partir de sus propias percepciones y vivencias.

Es oportuno mencionar que esta investigación intenta contribuir a visualizar cómo a través de la educación superior, las poblaciones indígenas fortalecen y recobran su valor social y cultural en una constante inmersión a través de la escritura académica, ya que allí, se rescatan sus saberes y formas de percibir el mundo en espacios tan diversos y pluriculturales. Es una apuesta social por rescatar sus identidades desde ámbitos educativos.

Capítulo uno

Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes más relevantes en torno a tres categorías principales, las cuales estructuraron la búsqueda e indagación de información, estas son: *estudiantes indígenas: relación entre la cultura académica universitaria y la configuración de su identidad; la experiencia de escritura académica en estudiantes universitarios indígenas; y las relaciones entre escritura y los procesos de tradición oral*. Justamente, se definen estos tópicos, dado el interés en percibir y entender las problemáticas que surgen en la Universidad Nacional de Colombia (UN), sede Bogotá, a través de un Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (CNLE), determinando caracteres poblacionales, dada la diversidad cultural que surge en el espacio y cómo esto entra en juego con factores culturales en un proceso de inmersión universitaria.

De acuerdo con esto, para la construcción de esta sección se tuvieron en cuenta 36 fuentes, obtenidas mediante bases de datos como ProQuest y EBSCO, comprendidas en un periodo de tiempo entre el año 2001 y el 2017. Su búsqueda consistió en palabras claves como: indígenas, ingreso a la educación superior, escritura académica, tradición oral e identidad en países de América Latina. Ahora bien, para el análisis de la información suministrada por cada fuente, se utilizó una matriz de antecedentes (*Figura 1*), la cual proporcionó herramientas de observación y tratamiento de la información mediante parámetros como: tendencia teórica, metodológica, propósito de las investigaciones, principales resultados, etc.

| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | |
|---------------------------|--------|----------|------|---|--|---|---|---|--|--|---|--|--|---------------------------|---------------|---|
| Fuente | Código | País | Año | Tendencia Metodológica | Tendencia Teórica | Propósito de las investigaciones | Principales resultados | Vacíos | Resumen | Qué me aporta | En qué se distancia | Citas relevantes | Interpretación | Categoría a la que aporta | Apartado | Cita |
| Artículo de investigación | 1. | Colombia | 2015 | (Estado del arte) de antecodentar. lectura comprensiva de articular de investigación, teor de distinguir niveles de formación | Relación entre escritura y oralidad en el aula | recopilar información conducente al entendimiento de cómo funciona la escritura como práctica académica y del pensamiento, y cómo a través de la motivación de las rotas arales se puede fortalecer la producción de textos escritos. | Observo la escritura como una actividad fundamental de conocimiento y no como algo técnico que decodifica ideas. Asimismo, de relevancia a la tradición oral como fuente primaria de la cultura y la identidad por ser y como estrategia didáctica importante para motivar el gusto por escribir, y encontrar en el texto narrativo una herramienta crucial para desarrollar en las actividades alfabéticas, la formación y, sobre todo, el interés por escribir. | La escuela no plantea la estrategia adecuada y puede terminar cobrando el gusto por la escritura al convertirla en una obligación inútil. | recopila información de articular y trabajar de investigación, relacionar con la escritura, la tradición oral y textos narrativos escritos. Tardar en traer ejes aparten al día de una estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos narrativos mediante la tradición oral | Citar importante en cuenta a la tradición oral | Observo la escritura desde mirar más cognitiva ligada hacia el pensamiento, al igual que la oralidad; dada que la veo como un instrumento dentro del aula. Sin embargo, intentan apartar aspectos raciales, pero que estar dar practicar que se ve en más "coronas" al sujeto que lo aprende. | "El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural" Vygotzky, 1978, p. 186. | una mirada más cognitiva hacia el pensamiento en relación con la escritura, la tradición oral y la producción de textos narrativos, que involucran un mayor desarrollo personal del sujeto que aprende; viendo la escuela como un espacio de tejido cultural. Por otro lado, el rescate de la identidad cultural a través de la tradición oral se ve de las tendencias más novedosas; el uso del cuento para motivar la lectura se ve como herramienta didáctica usada en las primeras años escolares. Se establece estrecha relación entre la | TRADICIÓN ORAL MT | MARCO TEÓRICO | Gutiérrez, L.M. (2015). TEXTO NARRATIVO ESC (Gutiérrez, 2015) |
| Artículo de investigación | 1. | Colombia | 2015 | (Estado del arte) de antecodentar. lectura comprensiva de articular de investigación, teor de distinguir niveles de formación | Relación entre escritura y oralidad en el aula | recopilar información conducente al entendimiento de cómo funciona la escritura como práctica académica y del pensamiento, y cómo a través de la motivación de las rotas arales se puede fortalecer la producción de textos escritos. | Observo la escritura como una actividad fundamental de conocimiento y no como algo técnico que decodifica ideas. Asimismo, de relevancia a la tradición oral como fuente primaria de la cultura y la identidad por ser y como estrategia didáctica importante para motivar el gusto por escribir, y encontrar en el texto narrativo una herramienta crucial para desarrollar en las actividades alfabéticas, la formación y, sobre todo, el interés por escribir. | La escuela no plantea la estrategia adecuada y puede terminar cobrando el gusto por la escritura al convertirla en una obligación inútil. | recopila información de articular y trabajar de investigación, relacionar con la escritura, la tradición oral y textos narrativos escritos. Tardar en traer ejes aparten al día de una estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos narrativos mediante la tradición oral | Citar importante en cuenta a la tradición oral | Observo la escritura desde mirar más cognitiva ligada hacia el pensamiento, al igual que la oralidad; dada que la veo como un instrumento dentro del aula. Sin embargo, intentan apartar aspectos raciales, pero que estar dar practicar que se ve en más "coronas" al sujeto que lo aprende. | Estos parámetros explicitan la importancia de la escritura como actividad académica y la trascendencia de esta como actividad humana que permite el desarrollo del pensamiento para su función epistémica que revisa, transforma y recrea el propio saber (Carolina, 2002; Serrano, 2014) y se al mismo tiempo, según Mirar (citado en Serrano, 2014): "[...] como un instrumento potencialmente poderoso para la toma de conciencia, y la autorrelación intencional diferente a la oralidad" (p. 13). | una mirada más cognitiva hacia el pensamiento en relación con la escritura, la tradición oral y la producción de textos narrativos, que involucran un mayor desarrollo personal del sujeto que aprende; viendo la escuela como un espacio de tejido cultural. Por otro lado, el rescate de la identidad cultural a través de la tradición oral se ve de las tendencias más novedosas; el uso del cuento para motivar la lectura se ve como herramienta didáctica usada en las primeras años escolares. Se establece estrecha relación entre la | TRADICIÓN ORAL MT | MARCO TEÓRICO | Gutiérrez, L.M. (2015). TEXTO NARRATIVO ESC (Gutiérrez, 2015) |

Figura 1. Matriz de antecedentes. Elaboración propia

En un primer momento, se encuentra que la *fente más privilegiante* corresponde a trabajos de pregrado (36%), en donde se determina una serie de ejercicios de profundización y desarrollo en áreas o carreras afines con ciencias humanas, enfocadas con poblaciones indígenas y trabajos comunitarios de estudiantes pertenecientes a etnias en Latinoamérica, tratando de resignificar y fortalecer sus orígenes y, asimismo, contribuir al análisis o solución de problemáticas que inquietan a comunidades indígenas. Posteriormente, continúan los trabajos de maestría y tesis de doctorado (28%), los artículos de revista (20%) y finalmente, los artículos de investigación (16%), los cuales comunican los hallazgos o resultados originales de dichos procesos de investigación.

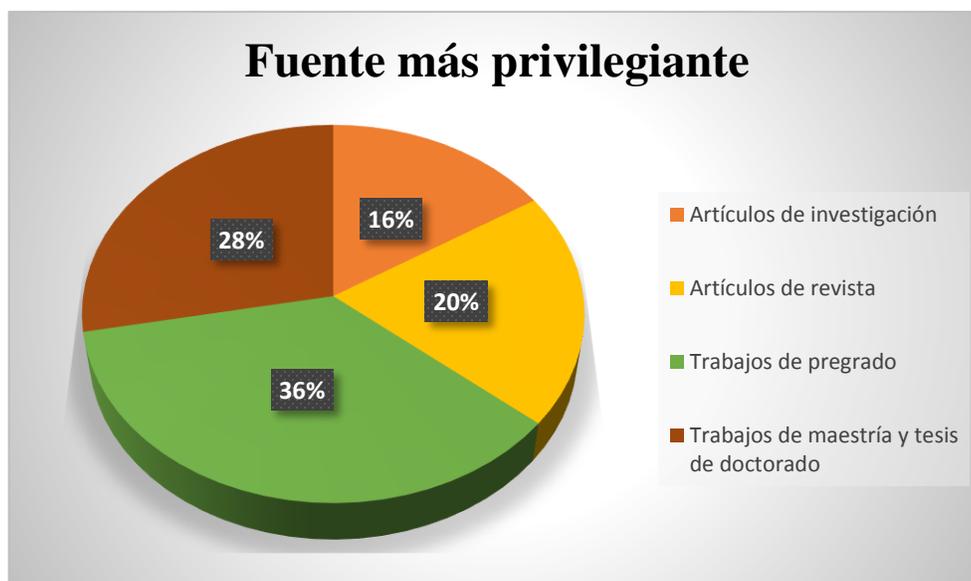


Figura 2. Fuente más privilegiante. Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en segundo lugar, los *países de procedencia* se establecieron a nivel Latinoamérica, donde se tuvo en cuenta el trabajo realizado en Colombia (55%) por ser uno de los principales países que cuenta con población indígena, su relevancia investigativa frente a esta temática y el propósito de esta investigación enfocado más hacia la nación en

proporción a otros países de América Latina. Todo esto, permite evidenciar la prevalencia del país, en relación con México (26%), Ecuador (7%), Bolivia (4%), Perú (4%) y Guatemala (4%).

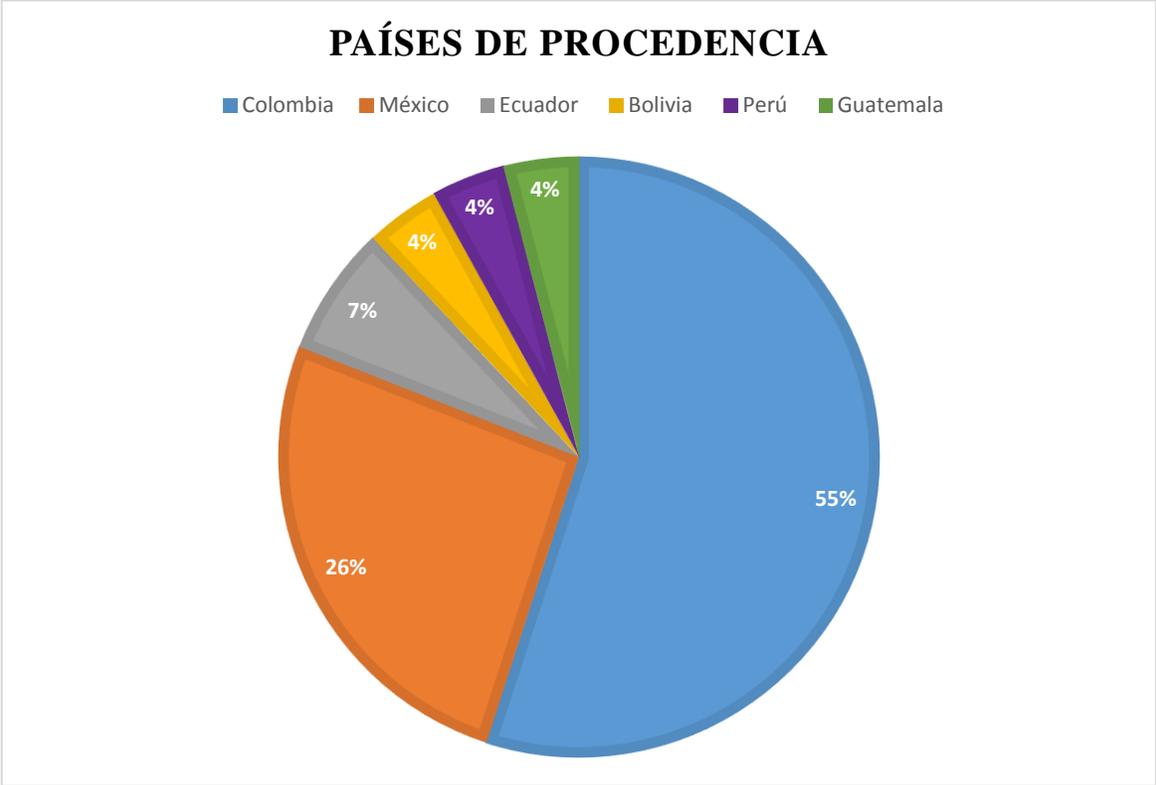


Figura 3. Países de procedencia. Fuente: elaboración propia.

Prosiguiendo con el tema, en un tercer aspecto se estableció un rango de tiempo para la búsqueda de información, comprendiendo años desde el 2001 hasta el 2017, observando un nivel elevado de investigación desarrollado en el 2015 (60%), lo cual pudiera responder a una serie de eventos que durante este años posicionaron el papel del indígena a nivel mundial, como la Copa Americana de Pueblos Indígenas realizada en Chile y la publicación de la cartilla de los Derechos Humanos de la UNESCO, permitiendo un mayor reconocimiento e información en torno a sus particularidades y características vitales para configurar sociedad.

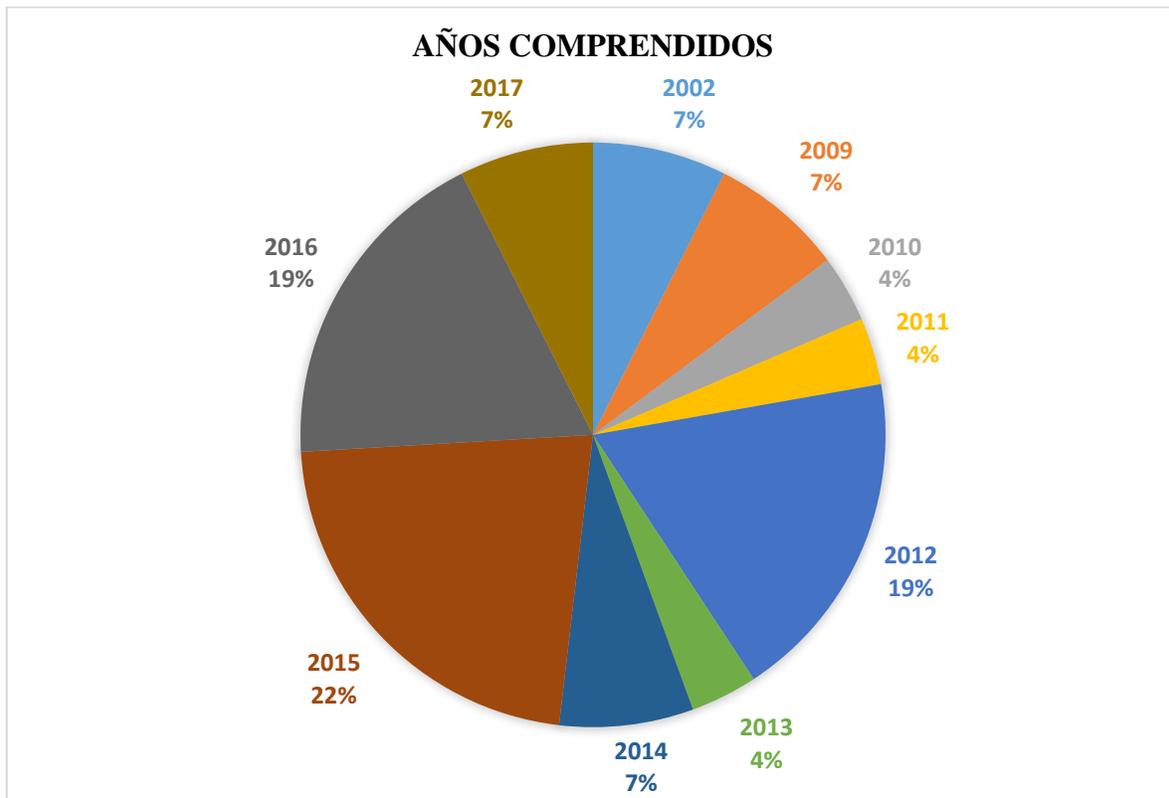


Figura 4. Años comprendidos. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en un cuarto aspecto, se encuentra la *tendencia metodológica*, donde se establecen técnicas y métodos de estudio enfocados inicialmente en los sujetos, donde adquieren mayor relevancia: la etnografía (29%), la investigación-acción participativa (25%) y el estudio de caso (17%), permitiendo involucrar procesos de inmersión y trabajo en torno a temáticas o fenómenos sociales en diversas comunidades indígenas. Esto posibilitó una comprensión más cercana hacia la investigación social, determinada por experiencias, tiempos, espacios y reflexiones de cada quehacer investigativo.

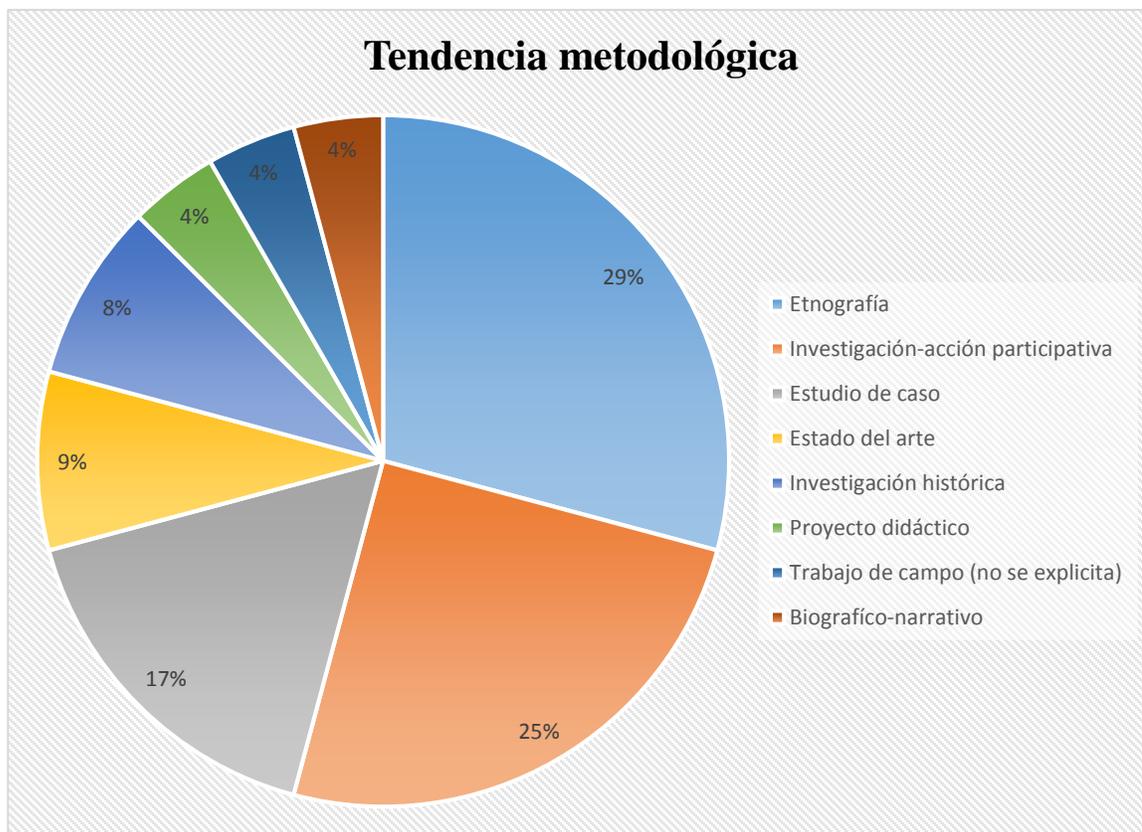


Figura 5. Tendencia metodológica. Fuente: elaboración propia.

En conclusión, este panorama esboza una serie de características que vinculan a comunidades y sujetos particulares pertenecientes a poblaciones indígenas en relevancia a países de Latinoamérica. Por esto, sobresalen disposiciones que privilegian la riqueza cultural de los territorios y la importancia de fortalecer cultura a través de ellos. Así pues, se derivan las tendencias metodológicas, los años y las fuentes de interés en investigación por apropiar más el componente indígena y hacerlo a su vez, más visible.

1. *Estudiantes indígenas: relación entre la cultura académica universitaria y su configuración de identidad.*

Esta primera categoría, genera una serie de evidencias en torno a cómo la presencia del indígena en las universidades, responde a las demandas de los pueblos por su derecho a la educación en favor de un fortalecimiento cultural que a su vez, contribuya al discurso plural y abierto que estipulan las universidades con procesos de admisión a población indígena. Esto conlleva a comprender la academia desde una mirada más abierta a otros saberes con inserción dinámica. Asimismo, los retos que acarrea la adaptación universitaria partiendo de un adentramiento intelectual, social, político e identitario, ya que, entra en juego la identidad cultural originaria de estudiantes indígenas que ingresan a la cultura académica, brindando la posibilidad de analizar y entender esta, desde la pérdida o el fortalecimiento, dado el sentido que adquiere para el estudiante su participación, compromiso y *ser* indígena. Aquí surge un puente de doble vía para el enriquecimiento de las culturas indígenas, la confrontación o el riesgo de desaparecer en una inmersión universitaria.

Por esto, Soriano (2012) contribuye al tema sobre la presencia de jóvenes indígenas en la educación superior, identificando los significados atribuidos a la profesionalización con base a su pertenencia a comunidades indígenas. Ella se enfoca en una perspectiva de la educación superior en México a través del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) que funciona en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde recalca que

Las instituciones de educación superior han mostrado disposición en apoyar académicamente a los estudiantes indígenas inscritos, porque eso representa un beneficio para la propia institución por la calidad y la eficiencia terminal. Pero existe poca apertura en el reconocimiento de otros conocimientos, los de los indígenas, porque eso pone en cuestionamiento el lugar de las instituciones frente a las demandas mercantiles a las que responden (p.148).

Asimismo, manifiesta la autora aspectos relevantes en torno a la multidireccionalidad, la participación de la población indígena, deliberación del papel que juega la colonialidad y valorar el conocimiento indígena para fundamentar un planteamiento enmarcado en los movimientos indígenas: la interculturalidad desde la educación, puesto que se rescata su participación como un componente central para la transformación de sociedades plurales y democráticas.

Desde esta perspectiva, Muñoz (2010) explora nuevas interpretaciones y caminos en la construcción de procesos interculturales en el escenario de la Educación Superior en el departamento del Cauca, en Colombia, a través del entendimiento de una nueva alteridad como es la de los y las jóvenes indígenas universitarios y sus movimientos e identidades colectivas. Es decir, piensa y visualiza los jóvenes como un proyecto intercultural entendiendo el concepto en sus diferentes nociones y entrelazados que apunta a la equivalencia y al pluralismo, a partir de las múltiples interacciones que estos establecen con el mundo y particularmente con el de la academia. Al respecto este autor menciona:

La diferencia basada en el reconocimiento de la diversidad cultural. En ese mandato radica uno de sus problemas: reconocer no implica conocer sino aceptar la existencia. La aceptación, incluso de aquello que no nos gusta, se traduce en tolerancia. El multiculturalismo es una forma tolerante de organizar la sociedad pero no una forma militante de conocerla ni de tender puentes interculturales que permitan a las diferencias culturales conversar, conocerse, crear proyectos colectivos (distintos, por supuesto, del consenso hegemónico logrado alrededor de los extintos Estados nacionales) (p.57).

En efecto, reflexiona sobre el asunto de los jóvenes estudiantes indígenas que día a día ingresan a la academia, lugar en el que se configura una controversia, y en el que ellos vienen consolidando y fortaleciendo un papel protagónico en factores como la violencia epistémica que caracteriza la academia moderna, la cual no ha sido superada en el mundo multicultural; más bien, ha tomado nuevos perfiles, algunos de ellos más pronunciados que durante la modernidad porque ahora son estimulados desde políticas públicas que promueven la diversidad en vez de condenarla.

Por otro lado, Fregoso (2016) intenta acercar un contexto y circunstancias particulares de la región del occidente de México, mediante una breve radiografía tanto de la ciudad de Guadalajara, su relación con la población indígena y con la creación de la instancia universitaria, así como el desarrollo de las políticas educativas gubernamentales dirigidas a estos grupos. Desembocando, entonces, la discusión nacional en el contexto particular del Estado de Jalisco y cómo la tríada gobierno/universidad/pueblos indígenas influye en la ejecución de las políticas interculturales de este nuevo milenio. Es decir, plantea el reto de

preguntarnos si con el proceder de estos programas se está cometiendo un acto racista de manera no intencional. Expresa el autor:

Ver la interculturalidad no como un fenómeno armónico y mucho menos estático, sino como una dinámica fluctuante que va de las tensiones al entendimiento y viceversa, dependiendo del contexto y que, cuando hablamos de estudiantes indígenas en universidades convencionales, esa interculturalidad no es nueva (p.78).

Por esto, pensar que, el territorio contiene elementos naturales que dotan de forma intrínseca la *identidad*, no solo hace que se pierda de vista a la población indígena que ha migrado a las ciudades, sino que se le da continuidad a las imágenes racistas afianzando la idea de que lo indígena está lejos de ser parte de las grandes urbes, que lo indígena es un ente dotado de particularidades que solo puede aportar a la universidad convencional desde esa particularización o anclamiento territorial y, por lo tanto, que lo indígena está lejos de enriquecer a la universidad convencional desde posicionamientos y visiones que también pudieran ser tomadas por universales.

Bajo esta misma mirada, Osorio (2009) realiza un acercamiento al territorio original de los jóvenes Wayuu con el fin de conocer, entender y reflexionar su entorno cultural y entender cómo los jóvenes, que son estudiantes universitarios, experimentan su propia vivencia académica en la ciudad de Bogotá. De igual manera, piensa que puede existir un problema cultural e incluso una pérdida cultural por el hecho de que estos estudiantes asistan a una universidad, donde tienen y expresan juicios de valor desde una mirada occidental. Hace énfasis en aspectos como: la cultura, etnicidad, aculturación e inculturación. Osorio indica:

Para estos jóvenes indígenas, el hecho de asistir a una universidad representa una oportunidad de conocer nuevos espacios y formas de vida que podrían ayudarles a ellos, como grupo indígena, a mejorar diferentes aspectos económicos en su comunidad. Para estos estudiantes asistir a una universidad no es una muestra de que exista un deseo de copiar o desplazar tendencias culturales ya existentes por unas nuevas (p. 85).

Con ello se entiende que la información que aporta es relevante respecto a la manera en que se comprenden los procesos de adaptación en ambientes académicos con estudiantes indígenas, los cuales reconocen sus orígenes y no los ven como algo alejado o ajeno a ellos desde la universidad. Igualmente, Barneond (2015) señala la universidad como un espacio decolonizador de saber, mediante el cual, la comunidad indígena vela por sus aprendizajes e intereses a través de la educación superior, partiendo de la colonialidad y la desconolización como un eje vital en comunidades de Guatemala a través de la Universidad Maya Kaqchikel, sede ChiXot. Por esto, el autor considera:

UMK es parte de un proceso de descolonización que se manifiesta en lo epistémico, educativo, cultural e institucional, planteando por primera vez una genuina alternativa histórica para la educación del pueblo Maya Kaqchikel a través de la reivindicación de la identidad (p.42).

Esta investigación proyecta, entonces, una mirada social y política encaminada hacia la preocupación del papel indígena desde aulas universitarias.

Por último, se encuentra Alvarado (2012), en donde describe y comprende las realidades desde las cuales los individuos van construyendo su propia realidad, vida, reflexión y existencia, todo esto a partir de la perspectiva que brinda la universidad Veracruzana en México. En este sentido, la noción de experiencia escolar aparece como una noción sumamente atractiva para poder atrapar un conjunto de dimensiones y de referentes que hacen observar a los estudiantes en su diversidad. En otras palabras, se recalca la necesidad de nuevas políticas de apoyo al ingreso, a la permanencia y al egreso de estudiantes indígenas, transformando el enfoque de la enseñanza, así como suponer y construir una articulación entre los conocimientos académicos y los conocimientos tradicionales, ya que son indispensables para lograr aproximar los objetos de conocimiento de la universidad con las necesidades de las comunidades específicas. Alvarado destaca:

La necesidad de contextos de educación superior incluyentes y democráticos, que favorezcan el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y promuevan relaciones interculturales que favorezcan la formación de los indígenas (y de otros sectores vulnerables) en ambientes de respeto y sin discriminación (Alvarado, 2012, p.109)

Justamente, esta perspectiva profundiza el factor de la educación superior, articulando una mirada desde los estudiantes universitarios y la configuración con los pueblos originarios e indígenas en México, recalcando entonces el quiénes son, de dónde vienen, cómo viven, qué características sociales los distinguen, etc., sin embargo, de todo ello emerge una preocupación en el modo en cómo los estudiantes viven y reflexionan su condición de estudiantes indígenas. Por esto, es valioso su aporte en tanto mirada cultural, como mirada

académica del *ser* indígena para impulsar políticas que cobijen dichos aspectos sociales y culturales en el marco institucional.

Ahora bien, considerando esta primera categoría, los antecedentes o investigaciones que se expusieron, reconocen múltiples factores que están inmersos en los estudiantes indígenas tanto de forma cultural y propia del pertenecer a comunidades étnicas, como al ser parte de un incorporado institucional en las universidades a las que ingresan. Es decir, estos antecedentes evidencian componentes o elementos que se relacionan constantemente, partiendo de unidades como: la interculturalidad, el multiculturalismo, la alteridad y la decolonialidad; así pues, el reconocer estos rasgos en cada investigación, amplía la perspectiva al determinar razonamientos o disertaciones que parten de una diversidad, la cual compone características de conservación cultural, pero que también exige transformaciones a través de espacios académicos para considerar y valorar la interculturalidad, vista como la manera en que se establecen nuevas relaciones, más abiertas a los sujetos, las representaciones y los movimientos sociales. Del mismo modo, partiendo de una multiculturalidad que no permanezca en la alocución de “tolerar”, sino que realmente se convierta en una manera de tender puentes interculturales para permitir que las diferencias conversen, se conozcan y asimismo creen sociedades más abiertas.

Justamente, todos estos son factores que tienen en común las investigaciones revisadas, establecen, entonces, que a partir de políticas nuevas, las cuales son necesarias, se forjen propuestas educativas que den respuesta a la diversidad étnica y cultural que caracteriza nuestras sociedades, articulando en ellas factores de conocimiento tradicional para así, hacer evidente una educación superior abierta y dispuesta a involucrar al indígena desde lo que es

y no sobrepasando su identidad, porque esta determina la construcción de referentes simbólicos que se entretajan para hacer visibles representaciones académicas.

Las identidades cobran su significado a partir de diversas redes y de su interacción. Los valores que se le atribuyen a una identidad determinada, inciden en la manera como se reclama o se configura dicha identidad (...) no se busca que el otro sea como yo, sino que conserve (o refuerce o crezca) su diferencia (Muñoz, 2010, p.60).

Por esto, es necesario insistir en que se reconozcan la diversidad, la interculturalidad y la multiculturalidad, no como algo armónico ni estático, sino como una dinámica determinada que explora y aprueba a los estudiantes indígenas en universidades.

La inserción de los jóvenes indígenas en las instituciones de educación superior se ubica no solo en las capacidades y posibilidades del estudiante, sino también las respuestas que tengan las instituciones en su incorporación, así como las actitudes de los sujetos que son parte de la interacción en las universidades, como los docentes, compañeros, personal administrativo, etc. (Soriano, 2012, p.152)

Esto fundamenta profundas transformaciones en la educación superior en su conjunto y genera un punto de inflexión cultural para configurar una identidad que se conforme mediante el diálogo, porque el discurso cultural logra conducir las aspiraciones de un pueblo, dependiendo de este, los miembros de una comunidad que se reconocen en él. Es en este sentido, un discurso cultural es una forma de ver, es una interpretación y una resistencia intelectual de manera activa con propuestas y acciones reales a través de la educación.

1.1. La experiencia de escritura académica en estudiantes universitarios indígenas

La segunda categoría, establece un panorama estipulado por la alfabetización académica, las prácticas letradas y los instrumentos escriturales que se establecen en la universidad como herramientas de apropiación al momento de ingresar estudiantes indígenas, los cuales, traen consigo procesos de escritura en “desventaja”. De ello se derivan una serie de enfrentamientos o confrontaciones por los procesos de escolarización que reciben en sus comunidades, fundamentados por una tradición oral como eje de aprendizaje y contacto cultural; además de la lengua nativa, en algunos casos, enfrentada con el español como lengua dominante en el contexto académico.

Es así como Carmona (2017) caracteriza y analiza el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académica, constituidas con los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición y Dietética en el marco del proyecto en la U me quedo, iniciativa proveniente del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades-CLEO, de la UdeA. Se menciona entonces que “la alfabetización académica (...) Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2013, p. 371).

De este modo, este trabajo investigativo desarrolla una mirada más teórica y enmarcada en la alfabetización académica como una característica vital que se debe tener en cuenta, en especial, con población indígena inmersa en contextos educativos universitarios,

desarrollando principalmente, la literacidad partiendo de que los estudiantes ingresantes a la educación superior no tengan ningún inconveniente frente a estas prácticas académicas.

Continuando bajo la línea de literacidad académica, se observa el trabajo de Zapata (2017) tejido entre la literacidad académica y la construcción de identidades de estudiantes indígenas en el marco de la iniciativa en la U me quedo, programa que buscaba la permanencia de dichos estudiantes en la Universidad de Antioquia, específicamente en la Escuela de Nutrición y Dietética. Así pues, Zapata postula

La identidad indígena ha estado permeada por presupuestos de estigma instaurados en el imaginario común. Por consiguiente, resulta apremiante dar un vuelco a la mirada sobre los pueblos ancestrales y hacer hincapié sobre la mixtura resultante de la diversidad y lo occidental en la universidad (p. 10).

De ello, las prácticas letradas de los estudiantes indígenas que acompañaron la práctica de la investigadora, determinaron una posibilidad de ver con nuevos ojos el ser de la escritura en la universidad, en la cual se integraron 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 implicó 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.

Esto deriva también el trabajo realizado por Muñoz (2011) al describir las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en las universidades Javeriana, Nacional y Externado de Bogotá, con el fin de contribuir a la reflexión pedagógica en cuanto a la enseñanza de la escritura. El autor determina que

“(…) En la actualidad, los miembros de las culturas orales están exigiendo su ingreso al mundo de la escritura, guiados por el principio de que en esta época ya es imposible que las sociedades indígenas sigan permaneciendo aisladas entre sí, autocráticas y autosuficientes” (p. 24).

Por ende, la realización de este trabajo investigativo es pertinente porque nos lleva a una realidad social, académica y cultural de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas Arahua, Tikuna y Nasa Páez. Estudiar su cultura, sus tradiciones y costumbres nos permite tener una perspectiva distinta de su forma de vida, ya que algunos estudiantes han tenido que adaptarse a un contexto social totalmente diferente con el que hicieron posible su ingreso a la educación superior. Inicialmente, el aporte social de esta investigación es dar a conocer la importancia y el valor de las diferentes comunidades indígenas que han sido invisibilizadas en diferentes campos, como el académico y el laboral. En cuanto al aporte académico, la importancia de trabajar con estos estudiantes brinda la oportunidad de entrar en su vida académica, específicamente en su proceso de escritura teniendo acceso a sus textos para evidenciar sus procesos en estas prácticas.

Se infiere también el propósito realizado por Monroy (2015) en el que prevalece el promover lecturas que permitan generar discusiones sobre la diversidad lingüística y cultural

de nuestro país, así como suscitar la escritura a partir de la experiencia y saberes previos que pueden traer estudiantes provenientes de distintas regiones rurales y de distintas comunidades, y comenzar indagaciones bibliográficas que les permitan ampliar su conocimiento sobre tales comunidades. Es decir, su trabajo consistió en caracterizar las situaciones de inclusión–exclusión presentes hoy en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de un grupo de estudiantes, hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas, y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país, de tres universidades de Bogotá, todo esto en el marco de la geopolítica. La autora expresa:

Los estudiantes puedan elegir los temas sobre los cuales leer y escribir, y proponer la lectura de temas sobre las comunidades de las que vienen; proponer actividades de escritura creativa a través de las cuales fomentar la exploración de distintos tipos de construcción discursiva (entre ellos, los que se acerquen a las características de la tradición oral y/o escrita de las comunidades a las que pertenecen); comenzar con la escritura de carácter expresivo y experiencial para acercarse a la escritura transaccional (p.15).

Es un acercamiento profundo, con mirada detallada acerca del ambiente de aprendizaje a través de los programas que se implementan en universidades colombianas para poner en diálogo la narración de la experiencia de trabajo docente en un curso de lecto–escritura con estudiantes indígenas, afro y de escasos recursos, y algunos textos producidos por ellos.

Por lo tanto, Rodríguez (2015) parte de comprender el entorno lingüístico de los estudiantes indígenas en contextos universitarios, específicamente, en la Universidad Pedagógica Nacional en Tehuantepec, determinando su relación o descontextualización L1

(lengua materna) y L2 (el español), siendo la segunda, un eje primordial para el desarrollo académico en la escritura. Esto se establece en los planos conceptuales de la intencionalidad y la reflexividad sobre el desempeño escrito en ambiente académico. Así pues, se comprende “la intencionalidad, como aquello que motiva a quien trata de plasmar su pensamiento por escrito, y la reflexividad, como la forma y la actitud para enfrentar las decisiones de textualización. Elementos constitutivos fundamentales que dan vida a la escritura” (p.3).

De esta manera, las inquietudes contextuales que propone este trabajo, siguen situando la condición de los alumnos bilingües indígenas, que deben expresarse en español como lengua dominante en contexto académico, originando un interés de estudio para la lingüística textual.

En último lugar, Castillo (2012) posiciona a través de la necesidad de dar un paso más allá de garantizar el acceso a la universidad de estas poblaciones. Por el contrario, menciona que “se requiere entender la universidad como espacio plural, donde distintos sujetos reclaman diversidad de prácticas que comprometen todas las instancias universitarias y en las que la escritura académica desempeña un papel fundamental” (p. 5). Entonces, de acuerdo con esto, se reconoce la existencia, en primer lugar, de culturas orales para las que la palabra más que un simple instrumento de comunicación, constituye un asunto vital. Reconoce además, que la escritura no se limita a su representación mediante el alfabeto, sino que existen personas que se enfrentan a otras escrituras antes de ingresar a la institución escolar, las cuales habría que tener en cuenta, pues quizá esto facilitaría los procesos escriturales alfabéticos.

Conviene subrayar que esta segunda categoría, plantea la escritura académica desde miradas institucionales con la incorporación de proyectos editoriales, prácticas y talleres que intentan involucrar al estudiante indígena a un contexto académico, para que responda a las necesidades colectivas de pertenecer a parámetros académicos. Es decir, se les exige de cierta manera un cambio en su identidad para adentrarse a un nivel educativo constituido por textos, normas y formas más occidentalizadas de comprender la realidad. Por este motivo, se recalcan dos factores primordiales de análisis que condujeron estas investigaciones. El primero se soporta en el español como lengua dominante dentro del contexto universitario, donde se evidencian casos de bilingüismo que no siempre se tienen en cuenta para el desarrollo de prácticas de enseñanza de lectura y escritura, ya que las universidades no cuentan con un despliegue cultural inmerso en estas prácticas, sino que enseñan a leer y a escribir asumiendo comunidades discursivas. Esto lo verifica Muñoz (2011).

La universidad, como parte de su función en la formación universitaria, es la llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional – discursiva particular. La universidad como propulsora del conocimiento ya sea formativa, informativa o creativa, debe aprovechar la escritura para consolidar en ella sus avances (p.25).

No obstante, también se evidenciaron proyectos que posibilitaban la escritura creativa en estudiantes indígenas, acercándolos a sus comunidades con la lectura y la escritura en temas más próximos hacia sus comunidades. De ello se deriva una escritura experiencial y de carácter expresivo, sin embargo, la lengua que continúa predominando es el español. Ahora bien, esto conduce al segundo factor, donde su relevancia cultural no se desarrolla de forma

evidente en el aprendizaje de la escritura académica, si bien en algunas investigaciones se trabaja la literacidad entendida desde su quehacer social y cultural, la apropiación de esta se manifiesta mediante prácticas letradas, es decir, se entiende el aprendizaje enfocado en el sujeto y todo su despliegue cultural con el fin de salvaguardarlo en el ambiente académico.

Con todo esto, esta categoría permitió comprender que los procesos de aprendizaje de escritura académica, se fundamentan en depositar en los estudiantes indígenas maneras de comprender el contexto académico desde parámetros colectivos, dándole poca relevancia a sus contextos individuales y por tanto, culturales, lo cual, entendiendo el concepto de experiencia como una comprensión dialógica, móvil y privilegiante para la construcción de sujetos sociales, deja de lado aspectos individuales de cada estudiante indígena como su lengua, tradición oral, costumbres y perspectivas del quiénes son para ser modificados o intervenidos por aspectos técnicos y metodológicos del aprender a escribir y leer en la universidad. Este proceso se contempla como una adaptación cultural alrededor de prácticas que intentan articular en sus acervos pedagógicos la mirada del indígena para que se forje en un nuevo ambiente que le exige transformación e inmersión para ser parte de lo académico.

1.2. Las relaciones entre escritura y los procesos de tradición oral

La tercera categoría, demuestra cómo se establecen relaciones entre la escritura y los procesos de tradición oral, evidenciando un eje importante en esta reciprocidad, el cual es: la escuela. De ello se desprenden problemáticas fundamentadas en la recuperación de tradiciones orales en ciertas comunidades, mediadas por la escritura. Sin embargo, hay casos en los que la descontextualización que produce la escritura, hace perder el valor cultural de

dichas manifestaciones en las comunidades indígenas. Teniendo en cuenta estas premisas, el mito se configura como una base cultural de gran importancia para el mantenimiento y significaciones de las costumbres indígenas manifestadas desde lo oral. Es una parte vital del componente comunicativo, político e identitario que sostiene a las comunidades indígenas.

Para comprender de mejor manera estos elementos, Villanueva (2001) trata de encontrar respuestas a interrogantes obligadas en las primicias del siglo XXI: ¿El alfabeto es realmente el pasaporte para la supervivencia de las lenguas indígenas? Idealmente, cada etnia, desde su propia forma de pensar el mundo y de relacionarse con él, tendría que decidir —sin imposiciones ajenas a su sentir— si la escritura es la única forma de apresarlos. Todo esto lo comprende a través de un recorrido histórico por México. Así pues, menciona que

Castellanización o lenguas indígenas, incorporación o integración, monolingüismo o multilingüismo, escritura o tradición oral. De todas estas dicotomías, la de la oralidad y la escritura actualmente es la que reproduce con mayor fidelidad las paradojas de esta ancestral historia. Hoy por hoy, se sitúa en el núcleo de discusión de muchos ámbitos —antropológico, psicológico educativo, sociológico, lingüístico, jurídico, literario, histórico. Parecería que la escritura portara significados diferentes o formara parte de muchos mundos, de los cuales el indígena entra en un juego peculiar de encuentros y desencuentros con teorías, metodologías y prácticas antagónicas como reflejo de la larga tradición que las vertebra (p.5).

Como se sugiere, esta investigación aporta características importantes frente a la oralidad como un eje primordial en las comunidades indígenas y herramientas teóricas en cuanto a la historia de la colonización, donde se tiene en cuenta el desplazamiento de muchas lenguas

indígenas por el español, a través de la oralidad y la escritura, donde caracteriza la importancia de las lenguas y la oralidad, frente a la escritura, donde muchas veces se observa esta como una herramienta que aleja la cultura indígena en espacios de influencia como la escuela; con métodos y prácticas que se distancian de las comunidades y su lengua como factor destacante.

Bajo este contexto, Amaya (2002) realiza un acercamiento al intentar fortalecer la cultura Kogui Maruámake, mediante el uso de la tradición oral para contextualizar a los jóvenes de esta comunidad porque desconocen sus orígenes. De esta forma, evidencia que el papel de la escritura en esta comunidad es más social e institucional que psicológico y lingüístico. De ello difiere Benites (2015) al realizar una investigación que permite ver una aproximación a la literacidad, comprendiendo la oralidad y la escritura en el pueblo Kukamakukamiria con un enfoque de estudio muy sintáctico y lingüístico, donde se aleja un poco la perspectiva social. Entonces, aún cuando la escritura empieza a desempeñar un papel importante en las comunidades por el hecho de cumplir una función hacia las relaciones con el gobierno, la administración y la justicia nacional, es un medio inserto en las prácticas de una cultura oral muy rica. Además, lo oral y lo escrito no se muestran precisamente como polos enfrentados, sino como variaciones de las formas en que está dividido el mundo del discurso. Al respecto Amaya alude:

En las comunidades de tradición oral que se inician en actividades lectoras y escritoras, siempre se espera una especie de escritura de la oralidad, es decir, manifestaciones de la comunicación oral en el estilo escrito. Sin embargo, la población visualiza esto desde miradas culturales que se expresan en que si yo escribo, es porque tengo que presentárselo al Padre

de la escritura y saber quién fue él. No se practica la escritura en la escuela con los niños para después guardar el papel con lo escrito, esto no sería un buen manejo de la escritura, no. Otro consejo que se les puede dar respecto al lapicero, es llevar a pensar por qué este tiene mina, por qué permite escribir. Entonces, su utilidad no es para escribir en las paredes, ni en las piedras, es para escribir en las mesas. También si esta hoja se hizo para escribir, no es solo para hacer rayones, no, el padre la hizo para algo. Esto es un ejemplo muy sencillo para decirles qué estamos haciendo en la comunidad con esto de la oralidad y la escritura (Amaya, 2002, p. 195)

Precisamente, este panorama brinda una mirada muy propia de la comunidad frente a sus orígenes y tradiciones vinculados a la escritura y la oralidad como ejes de fortalecimiento social; también la preocupación de esta comunidad por apropiarse a los jóvenes en sus procesos culturales. Entonces, es un ejercicio de inmersión dentro de la misma comunidad con participantes autóctonos. Los Koguis ven por ahora, la utilidad de la escritura como una posibilidad de comunicación con los organismos estatales. Por esto, la oralidad es imperante en la comunidad, ya que determina el comportamiento lingüístico, sin embargo, en la escuela se le da énfasis al manejo de la escritura.

Asimismo, Malo (2002) quiere demostrar cómo las mismas comunidades quieren rescatar sus saberes brindándole revaloración a la tradición oral antes que a la escritura. En el caso de la cultura Wiwa, se preguntan: ¿Para qué me sirven las palabras, cómo son las formas de comunicación propias y originales de nuestro pueblo? Parte de cuestionar el origen de todo aquello que utilizan, ya que las cosas están no solo para utilizarlas, sino tienen una función más allá. Ellos afirman que “todas las comunidades de la Sierra nos vamos por ese camino.

Estamos investigando para qué son las cosas que uno utiliza” (p.195). Esta comunidad le brinda una alta relevancia al papel de los consejos y cómo estos se configuran en toda una tradición oral. De allí, parte la experiencia de apropiación y reconocimiento de cada miembro. Por esto, la enseñanza y revitalización de la cultura se establece mediante lo escrito, pero se le brinda un mayor énfasis a lo oral como un proceso propio de caracterización social entre los padres ancestrales.

De la misma forma, Cortés (2015) resalta las narrativas académicas e historia oral en el pueblo de los Pastos, lugar donde se toma en cuenta el análisis de ciertos mitos, como factores sociales y políticos de la comunidad para el reconocimiento de los pueblos y sus gobiernos. Son características más jurídicas y políticas que sobresalen a partir de los mitos. Igualmente, Yapura (2016) identifica la dinámica de la oralidad en las comunidades del Ayllu Sikuya, asimismo, analiza la función de la letra escrita en aspectos políticos y sociales de esta comunidad, manifestando que el grupo, para su buen desenvolvimiento, se basa en reglas y estas se legalizan de manera oral. Allí ilustra acuerdos o pactos que se fundamentan en lo oral:

Dentro el ayllu la realidad social se construye mediante la oralidad, por ejemplo, los mitos explican el origen de los acontecimientos del pasado, estos se transmiten, de forma oral, de generación en generación. Los saberes se generan en lugares abiertos en contacto con la naturaleza. Con la llegada de la escuela, a las comunidades rurales, la oralidad va perdiendo legitimidad. La escuela homogeneizante inclinada a la sobrevaloración de la escritura castellana se impone como modelo a seguir, la relación particular entre Estado y ayllu ha ocasionado que la gente del área rural vaya en busca de la letra castellana (p. 4).

Esto determina entonces, que la escuela descontextualiza los procesos de transmisión oral, al no incorporar maneras de apropiación en las tradiciones, ritos y mitos, los cuales privilegian la representación social de las comunidades. También permite comprender la escritura con una predominancia hegemónica y la oralidad como una fuente primordial de las comunidades indígenas en cuanto a comunicación y transmisión.

Sin embargo, Gutiérrez (2015) observa la escuela como un espacio de tejido cultural, originando un rescate de la identidad cultural a través de la tradición oral, poniendo énfasis en el cuento en los primeros años escolares. A la par, Yagari (2013) resalta el fortalecimiento de la lengua Ebera Chamí mediante el rescate de sus saberes y prácticas ancestrales basados desde la *historia de origen*; teniendo en cuenta que desde la educación se debe apropiarse y poner en práctica el pensamiento y la defensa de la Madre Tierra. Asimismo, Álvarez (2012) examina que en las escuelas indígenas de México, pero igualmente en otros países, es común observar textos de tradición oral que circulan o son transmitidos en múltiples formatos: escritos en diversos libros de textos o publicados por diversas casas editoriales o instituciones indigenistas, demostrando que la narración de estos textos en el contexto escolar. Bajo esta misma línea, Gómez (2014) reconoce la cultura de la oralidad practicada en los pueblos originarios, sin embargo, en el ámbito escolar, manifiesta que no se incluyen totalmente los conocimientos que surgen de esta, por lo tanto, no ocupan un lugar importante en la enseñanza escolar, partiendo de la comunidad de Río Grande en Oaxaca. De ello, posiciona al mito como

El mito surge con el fin de proponer o dar una explicación del mundo, de lo que sucedía o sucede en él, esta explicación se da bajo otra racionalidad muy distinta a la racionalidad científica. El mito también hace referencia al discurso, esto es, lo que va de boca en boca, por esta razón, también se toma como un elemento que se da dentro de la oralidad. Estos rigen la tradición de la cultura (p. 45).

Teniendo en cuenta esto, Juagiboy (2014) manifiesta que en la comunidad Awá del resguardo La Brava, ubicado en el municipio de Tumaco (Nariño), trabajar en el rescate de los valores, especialmente el respeto por su gente, la naturaleza, sus creencias, su territorio, desde la transmisión oral de sus mitos, historias que dan consejo a sus hijos desde la trascendencia de sus sabedores, hace que las familias compartan y aprendan a existir con una historia y una cultura que prevalezca en el tiempo.

De esta manera, la tradición oral es una práctica compleja, donde se ve la presencia de la memoria, ritualidad, observación, corporeidad, musicalidad e incluso, silencio. Es una práctica que engloba todos los sentidos del ser humano, igualmente, afirma la escritura requiere una mayor atención y concentración, ya que su ejecución requiere la organización de ideas, considerándola como un medio de liberación y un instrumento que permite alcanzar niveles de reflexión y crítica muy altos, los cuales deberían involucrarse en la escuela.

Finalmente, Poloche (2012) realiza un énfasis en la tradición oral con la población indígena Coyaima, a través de su étnia Pijao y se da relevancia a su tradición oral reconociéndola como un proceso histórico de su memoria y valores culturales, aunque es un factor no solo en esta comunidad, sino en la gran mayoría de comunidades en Colombia. De

este modo, Rodríguez (2009) realiza un acercamiento a algunas de las manifestaciones orales del Amazonas colombiano a través de un tránsito en la expresión oral a la escrita. Todo esto se parte de algunas versiones del mito del Yurupary, permitiendo comprender el mito desde la versión escrita y la realidad cultural que actualmente viven muchas comunidades en torno a él. De esta manera, “sistematizar los complejos sistemas mitológicos de dioses, semidioses, animales y seres humanos que pueblan el imaginario de muchas comunidades indígenas actuales. También, la relación entre la palabra hablada y la palabra escrita es la relación entre dos visiones de mundo” (p. 15).

Se trata de reflexionar en torno a mitos originales americanos que dan cuenta de la relación entre la lengua y el paisaje, entre la lengua y los arquetipos, entre los mitos y la palabra del origen

El lenguaje, que tiene inscrita en su propia memoria, huellas de la búsqueda de adaptación de estos pueblos antiguos a los modelos dominantes, es a la vez el camino hacia el redescubrimiento de tradiciones y saberes desechados, sumergidos en ríos subterráneos de memoria, tradiciones orales, culturas paralelas, grupos marginales y cosmovisiones alternativas (Rodríguez, 2009, p. 45).

Así pues, se comprenden las relaciones entre la oralidad de nuestras comunidades indígenas y la escritura, principalmente la escritura académica o religiosa también tienen que ver con la discusión en torno a la inserción de estas sociedades denominadas “arcaicas” en los modelos dominantes. Es el caso de Jaramillo (2016) donde comprender la oralidad, escritura, el narrar, la literatura y la tradición oral como herramientas de gran valor para un soporte y apoyo cultural en comunidades indígenas y afro, repercute también en lo que

menciona Chacón (2015) y Briones (2016) al posicionar elementos actuales a partir del relato escrito en relación a la escritura alfabética y la incorporación cultural, mediante herramientas predominantes en el uso de la comunicación con materiales radiofónicos y plataformas digitales para transmitir tradiciones orales de territorios colombianos.

En definitiva, esta tercera categoría se soporta en dos formas de ver y comprender el mundo mediante la escritura y la tradición oral de cada comunidad. Cada investigación sustenta la importancia de incorporar la escritura para aspectos como el fortalecimiento de las propias comunidades, el reconocimiento de sí mismos en torno a los demás miembros de estas o para relacionarse con “el blanco”, mediante procesos jurídicos y administrativos. De esta forman, se comprenden una serie de encuentros y desencuentros con dos formas o variaciones en las que está dividido el discurso. Además de esto, no hay una imposición por adquirir ciertos códigos comunicativos, sino que se generan procesos de reflexión y crítica para determinar sus aportes en cada comunidad.

Ahora bien, también resulta importante destacar que en estas investigaciones, se asumen tres factores que son constantes: el primero hace hincapié en la tradición oral y se manifiesta de esta forma, porque en ella se recalcan los componentes, significaciones e importancia que adquiere la dimensión oral vinculando lenguas, sujetos y una cultura; por ende, el mito cobra relevancia al ser el eje que pronuncia dichas unidades en un panorama social y a la vez comunicativo del quiénes son, enseñando a vivir, pensar y construir mundo. Por último, se tiene en cuenta un factor importante, como lo es el de la escuela, ya que en ella, muchas veces se descontextualiza el valor cultural por brindar un énfasis social a la cultura occidental, distanciando así, la identidad, la lengua, costumbres y factores que soportan el conocimiento

y la sabiduría de los miembros en las comunidades, por esto, se parte de una resignificación y fortalecimiento para que cada participante se apropie del *ser* indígena haciendo uso de la escuela.

Contribuciones y distanciamientos

Justamente, como se observa, estas investigaciones permitieron comprender una perspectiva cercana a las poblaciones estudiadas en distintas partes de América Latina, donde se reconocen factores claves de análisis, conocimiento y estudio. Por este motivo, los aportes que realizaron a esta investigación, posibilitaron un entendimiento para abarcar la escritura desde la propia experiencia del estudiante indígena, comprendiendo sus procesos, trayectorias, acercamientos, inconformismos y maneras de entender ese involucramiento a un nuevo conocimiento académico. Del mismo modo, se recalca la importancia vital de la identidad como un eje transversal, el cual se configura y fortalece en relación con la academia o por el contrario, se aleja y pierde su valor en la misma. Como se mencionaba, realizaba un juego de doble vía para construir, modificar o configurar esta. Por lo tanto, los proyectos, talleres, prácticas e involucramientos de enseñanza en lectura y escritura originaron dichas problemáticas. De ello se desprende la escuela, siendo un ente en algunos casos, movilizador y problematizador en representaciones, alcances y trascendencias sociales y comunicativas dentro de las poblaciones indígenas.

De otro lado, se halló la manera en que la tradición oral cobra gran relevancia en los estudios, al ser un componente de notabilidad en las comunidades indígenas partiendo de la

transmisión de saberes y comprensión del mundo. Esto configuró una manera de entenderla como tal, alejándose entonces de la oralidad como un concepto más abierto hacia los procesos de comunicación, donde no se pone en forma notoria las prácticas, costumbres o hábitos que configuran cada comunidad indígena y los convierten en ámbito de estudio.

Bajo este contexto, las 36 fuentes revisadas plantearon interrogantes, reflexiones y deliberaciones más cercanas hacia el sujeto, sus perspectivas de mundo y cómo configuran sus procesos de aprendizaje y relacionamiento con el mundo occidental. Todo esto permitiendo rescatar el quiénes son y el por qué son importantes en la sociedad para mantener en pie luchas, valores y resistencias que preserven sus características como miembros vitales que hacen de las sociedades algo particular y valioso, sobretudo en América Latina. La indagación de estas fuentes fue un ejercicio de afectación e involucramiento social para entender al indígena desde variados factores externos e internos.

Planteamiento del problema

“Cuando en nuestras comunidades nos reunimos para encontrar soluciones a nuestros problemas, discutir los acuerdos y normas para relacionarnos mejor unos con otros, organizar nuestro trabajo, escuchar a nuestros abuelos sobre las historias que han vivido y viven nuestros pueblos, aprender a cultivar, tejer, construir viviendas, llegar a ser médicos tradicionales, parteras y músicos, sentimos que esto es educación”

Indígena Pijao del Tolima.

Encuentro Preparatorio de Primer Congreso de Pueblos Indígenas (s.f).

En América Latina, la educación superior indígena se ha convertido en un objeto de movilizaciones comunitarias, universitarias, gubernamentales, asociativas, entre otras, permitiendo comprender un tópico de interés en implementar programas, alternativas y ofertas de educación superior con iniciativas enfocadas en estas poblaciones. Según afirma Mato (2017)

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES (Instituciones de Educación Superior) y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias

gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales (p.13).

Así pues, están enmarcadas en contextos que, como menciona Córdoba (2010), “buscan democratizar el acceso a las universidades por grupos históricamente excluidos y promover una dinámica intercultural para asegurar su permanencia al interior de estas instituciones” (p.10). Ahora bien, en el caso de Colombia, se ha observado a través de la historia el papel del indígena configurado en una trayectoria de supervivencia territorial, ideológica, política y cultural dentro de un país que paulatinamente comienza a reconocer en ellos derechos y singularidades que los hacen parte vital del discurso multiétnico y pluricultural que se menciona constantemente en la nación.

Por esto, la Constitución Política de Colombia (1991), como resultado de un proceso participativo y pluralista, estipula una serie de normas y políticas en estos entes educativos para la atención de los grupos étnicos, por ejemplo, se menciona: “su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural” (Art.68); asimismo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 1994), menciona el respeto hacia los derechos culturales indígenas donde se indica que “El 2% de los cupos disponibles en la Universidad Nacional de Colombia están reservados para estudiantes de origen indígena, y se ha creado un Fondo de Becas "Alvaro Ulcué" para ayudarles financieramente en sus estudios preuniversitarios y de pregrado” (párr.24).

Con esto, se percibe una inclusión fundamentada en la demanda de la educación superior en el país, caracterizada por “programas de admisión especial”, los cuales determinan la

formación de las comunidades indígenas en el territorio, todo esto, comprendido desde los siguientes ámbitos

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural y los programas de educación instituidos para estas comunidades, deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (ONU, 2007).

Justamente, la Universidad Nacional de Colombia (UN), responde y contribuye con el propósito de formar y capacitar a población indígena a través de los requerimientos y necesidades que se estipulan normativamente. La siguiente figura ilustra de mejor manera esta idea:

| INSTITUCIÓN | NATURALEZA DEL PROGRAMA | PROPÓSITOS DEL PROGRAMA | PROGRAMAS ACADEMICOS OFRECIDOS POR LA ENTIDAD | POBLACIÓN ESTUDIANTIL INDÍGENA ESTIMADA |
|----------------------------------|--|--|---|---|
| UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA | Programa de admisión especial país para miembros de comunidades indígenas adscritos a la vicerrectoría | El programa promueve mecanismos que permitan mejores oportunidades de acceso a la educación superior . | Ofrece en la actualidad 46 carreras en las distintas sedes del territorio nacional. Los estudiantes indígenas pueden ser admitidos en cualquiera de los programas ofrecidos siempre y cuando obtengan un puntaje mínimo igual al último requerido por cada carrera. La universidad ha permitido el seguimiento y apoyo a los estudiantes indígenas, posibilitándoles su organización estudiantil a partir de las particularidades étnicas. Es así como ellos han adelantado varios encuentros y actividades orientadas a evaluar, debatir y proponer ajustes a los programas ofrecidos. Se trata de apropiar a los pueblos indígenas las carreras ofrecidas para todos. | Hasta el año 2002 según datos de la vicerrectoría académica de la universidad nacional la población indígena es de 921 Estudiantes para todo el país. |

Figura 6. Universidades y políticas de acceso. Tomado de: (ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO, 2004, p. 44)

De esta forma, surge una necesidad de comprender cómo a través del Programa De Admisión Especial (PAES), se incorporan aspectos relevantes en cuanto a los ámbitos culturales, identitarios, vivenciales y de aprendizaje en los estudiantes indígenas que ingresan a este. Todo esto se establece en un Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (CNLE), donde la participación de la población indígena es considerable y allí se observa que entran en juego sus lenguas, costumbres y aprendizajes arraigados a sus comunidades de procedencia en relación a los requerimientos y necesidades que les estipula la academia, como lo es la escritura académica . En otras palabras, se comprenden unas interacciones que hacen visibles tiempos y momentos, aquellos que no son uniformes, brindando así una interrelación entre los individuos, sus comunidades y pueblos; asimismo, contribuyendo al respeto por sus tradiciones, entendiendo un propósito institucional al fortalecer la identidad y asegurar la persistencia de estos pueblos. Por este motivo, surge la siguiente pregunta:

¿Cuál es el diálogo que se genera entre la experiencia de escritura académica, la identidad y la tradición oral en estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga en Colombia en el marco de un curso nivelatorio de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Colombia?

Objetivos

- **Objetivo general**

Caracterizar la experiencia de escritura académica de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga, a partir de un Curso Nivelatorio de Lectura Y Escritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia (UN) y analizar el diálogo que se establece con sus identidades y tradiciones orales.

- **Objetivos específicos**

- ✚ Describir las características del Curso Nivelatorio de Lectura Y Escritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia (UN), como marco para la comprensión de la experiencia de escritura académica de de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga.

- ✚ Reconstruir la experiencia de escritura académica de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga, a través del Curso Nivelatorio de Lectura Y Escritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia (UN).

- ✚ Indagar e identificar en los estudiantes universitarios pertenecientes a estas comunidades, la importancia que las tradiciones orales y sus elementos adquieren valor dentro de cada grupo como procesos de producción y distribución del conocimiento.

- ✚ Establecer el diálogo entre los procesos de escritura académica, la identidad y la tradición oral de los estudiantes a partir de sus propias percepciones y vivencias.

Justificación

Este trabajo investigativo parte del desarrollo cultural e identitario en comunidades indígenas a través de la universidad, reconociéndolas mediante su saber y experiencia en estos espacios. Por ende, se enmarca la universidad y la escritura académica con una profunda relación en la tradición oral en disposición de la identidad que conforma al estudiante indígena. Es decir, el conocimiento del *otro* desde programas educativos dirigidos a poblaciones y comunidades indígenas en Colombia, estructuran una serie de características que las hacen un objeto de conocimiento importante, dado el caso de la experiencia, pensada desde la subjetividad, reflexividad, pluralidad, cuerpo y vida; porque como menciona Larrosa (2003) “La experiencia es *«eso que me pasa»*” (p.89). En especial, se parte de considerar a los jóvenes por la configuración de sus identidades, entendiéndola como una directriz, la cual manifiesta y representa su existencia y unidad en la sociedad, como indica Restrepo, (2008) “desde su pluralidad y multiplicidad encarnada en individuos y colectividades específicas” (p.26). Teniendo esto en cuenta como visión de un sujeto inmerso en transformaciones que se introducen en culturas académicas y que de ello, parte su subjetividad en relación con prácticas, creencias y anhelos que los constituyen como sujeto social. Asimismo, la escritura académica, como eje primordial de inmersión en la educación superior, adoptando maneras de entender, expresar, crear, razonar y reflexionar en torno a discursos académicos. De este modo, se observa cómo entran en juego sus creencias, pensamientos, formas de ver y concebir el mundo mediante sus tradiciones orales y todo ello, cómo configura su identidad en el marco de un saber y una posición determinantes en la sociedad.

Así pues, para determinar ese objeto de conocimiento, saber y apreciación del *ser* indígena, se contemplan en esta investigación dos comunidades nativas de Colombia: los Nasa e Inga; recalcando la participación de dos estudiantes universitarios pertenecientes a dichas etnias; con un grado distintivo de preservación de su fondo cultural originario, teniendo como punto de partida una aproximación a Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia (UN), sede Bogotá. De esta forma, se explicita un estudio a partir de sus relaciones al interior del CNLE permitiendo un impacto, efectos y relaciones que aportan a las posibilidades de reconocer y respetar las identidades y las culturas en el país, partiendo de la defensa de su autonomía indígena, historia, cultura y tradiciones, porque cada uno ha hecho acopio de realzar su identidad, aprendiendo a convivir con el blanco, defendiendo sus resguardos, lengua y costumbres.

En otras palabras, esta investigación es una aproximación a los jóvenes indígenas como estudiantes universitarios, donde se destacan ejes temáticos, como, por ejemplo: su identidad y saber cultural en relación con la academia. En efecto, tener en cuenta estos factores, permite establecer un diálogo intercultural con lo que son los estudiantes desde sus propias comunidades y en su transcurrir en la universidad con unas trayectorias y biografías en cuanto son integrados a culturas académicas, las cuales exigen una apropiación y aprendizaje de códigos y formas de saber. Por lo tanto, esta investigación se constituye como una parte importante en la medida que aporta y se centra en el interés de las prácticas y experiencias de escritura académica realizadas por estos estudiantes, concibiendo en ellas formas de apropiación cultural, social, identitaria y política desde sus comunidades hasta la universidad.

Justamente, se genera un aporte a la didáctica de la lengua desde una mirada más plural y consiente del sujeto indígena inmerso en prácticas de lectura y escritura en espacios universitarios, los cuales deben impulsar un aprendizaje determinado por las lenguas nativas, las tradiciones orales y los componentes culturales y ancestrales que comparten las comunidades indígenas como entes que fortalecen constantemente su papel en la sociedad. En efecto, la función del maestro y la institución se establecen en las competencias y habilidades que posibilitan las maneras de comunicar y esto se fundamenta en las experiencias que se acopian en las aulas manifestadas de forma oral y escrita, porque los usos sociales de la lengua permiten que se entrelacen contextos y situaciones que transforman o desencajan nuestras percepciones de mundo. No consiste solo en leer y escribir, sino en entender al sujeto que realiza estas prácticas desde sus orígenes y sus particularidades, entendiendo aún más al indígena desde sus compromisos culturales.

Capítulo dos

Marco teórico

1. El papel de las comunidades indígenas en Colombia

Colombia es una nación constituida por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas, comprometida en la hermosa tarea de construir una cultura para la paz y el equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos que la integran sean respetados

(Caro y Cuervo, 2002).

Ciertamente, la diversidad étnica y cultural con la que cuenta el país es muy amplia, abarcando así numerosas maneras de observar y comprender la multiculturalidad, la pluralidad y la variedad que proyectan un horizonte hacia el reconocimiento de cada grupo en el país. De este modo, percibir las maneras en las que cada comunidad indígena se desarrolla, organiza e identifica, brindan un carácter particular a los sistemas de significados y su valor social, posibilitando su participación en la vida cotidiana, los medios de comunicación, la salud, educación, la justicia y en muchos otros espacios políticos y administrativos del país, donde se les reconoce como eje fundamental de identidad. Así pues, el MinCultura (2013) define los pueblos indígenas como “aquellos primeros habitantes de

Colombia, los cuales comparten por tradición un pasado histórico, una forma de relacionarse con mundo desde la ley de origen, la lengua, el territorio y la identidad del pueblo” (p.12).

De acuerdo con lo anterior, un primer eje a comprender, parte desde la Constitución de 1991, en la cual se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural en la nación (Art. 7). También, la protección de sus riquezas culturales por parte del Estado (Art. 8), en estas es de gran relevancia la lengua o dialecto, caracterizando en aquellas comunidades con tradición lingüística propia, una educación bilingüe (Art. 10) en la que se respete su identidad cultural (Art. 68). Al mismo tiempo, sus tierras y resguardos son inalienables, imprescriptibles e inembargables (Art. 63); igualmente, salvaguardando la riqueza arqueológica de cada pueblo (Art. 72), con especial derecho sobre estos patrimonios culturales (CIDH, s.f).

Teniendo en cuenta estos aspectos constitucionales, las características comunes que comparten gran parte de pueblos indígenas en Colombia, radica en concebir el territorio desde una perspectiva de vida, “el territorio es ancestral y por consiguiente sagrado, fundamenta el arraigo cultural de los pueblos, es de donde proviene el sentido de la identidad y pertenencia étnica” (MinCultura, 2013, p.13). En efecto, el territorio se visualiza como un espacio sagrado en correspondencia con la naturaleza; agrupando en ella seres vivos, inertes y los fenómenos naturales, allí también sobresale la subsistencia física mediante el alimento y las plantas medicinales para el tratamiento de enfermedades. De este modo, se comprende el territorio en relación con sus prácticas, creencias y cosmovisiones, donde se establece un equilibrio entre el hombre y la naturaleza.

Ahora bien, las lenguas maternas, surgen como un factor de gran interés para comprender a las comunidades indígenas, ya que a través de estas se rescata y valora el papel de la tradición oral, debido a que estos idiomas indígenas no poseen signos propios para su escritura, aunque algunas comunidades definen sus sistemas de escritura con la ayuda de lingüistas. Sin embargo, este proceso afecta e impacta la manera como se transmite a otros, permitiendo reconocer que el conocimiento, los valores, creencias y cosmología, se mantienen vivos mediante la tradición oral como mecanismo principal.

La lengua es una creación cultural altamente compleja, un sistema simbólico de cohesión e identificación colectiva, de expresión creadora autónoma, de memoria milenaria. La pérdida de una lengua es la desaparición de una de las caras espirituales de la humanidad (...) Estas lenguas, extremadamente variadas en su estructura, tipo y origen, son el resultado de la adaptación de distintos grupos humanos entrados al territorio colombiano a lo largo de los últimos 15 mil a 20 mil años. Las lenguas indígenas pertenecen a 13 familias distintas, más 8 lenguas aisladas; pocos países tienen, en relación a su tamaño, una variedad tan grande; esta diversidad lingüística por tanto, representa para la nación un importante patrimonio cultural y espiritual y una memoria invaluable (MinCultura, 2013, p. 14).

Consecutivamente, sobresale el factor educativo en las comunidades indígenas, donde se observa que antes de la llegada de los españoles, los indígenas contaban con una serie de saberes ya formados y adquiridos a través de unos ideales y conocimientos definidos en diversos campos del saber; es decir, la ingeniería, medicina tradicional, música, arquitectura, astronomía, lenguas, actividades artísticas, entre otras, configuraron un conocimiento enmarcado en un equilibrio del hombre con la naturaleza. Por ende, al llegar la sociedad

colonial, esta contaba con una estructura social muy diversa en comparación con la indígena; así que, esta diferenciación generó exclusión y discriminación, categorizando y jerarquizando el saber mediante niveles sociales. Entonces, la educación que recibían los indígenas, partía de la religión, con doctrinas cristianas configuradas en la obediencia, abstinencia y el trabajo.

De ello se infiere una educación autoritaria y memorística del aprendizaje de oraciones y deberes religiosos. El principal interés consistía en “obtener la redención de los indígenas y garantizar la pasividad y complacencia con la asimilación de las ideas dominantes. Se estableció así una escuela sin libros y una enseñanza sin escritura” (Betancur, 2012, p 17). Al mismo tiempo, el cambio de su autoridad y saber ancestral se fue perdiendo con las imposiciones españolas, a través de la violencia como una nueva forma de cultura. En 1564 se intentó instruirlos en gramática, religión, lectura y escritura, pero los resultados no fueron satisfactorios para los indígenas, en el sentido que sus aprendizajes y procesos de enseñanza ya estaban estipulados por una cosmovisión marcada, la cual no podía sobrepasarse con la imposición de nuevos conocimientos (Betancur, 2012).

Posteriormente, en el siglo XIX después de que Simón Bolívar liberara de la esclavitud a los negros y a los indígenas, se les continuó evangelizando, porque se les consideraba “salvajes”. También se les separaba por sexos, y cada enseñanza era en un idioma diferente al nativo, evitando la práctica de sus costumbres. Esta situación aportó al deterioro de las culturas aborígenes, forjando un desprecio hacia la cultura indígena. Seguidamente, hacia la mitad del siglo XX se fue reivindicando el papel del indígena en la sociedad con la configuración de organizaciones y movimientos para el fortalecimiento de sus costumbres, tierras y tradiciones. Con el pasar del tiempo, se establecieron una serie de leyes a través de

la Constitución (Art. 10), donde se revaloraba el papel del indígena en la sociedad, asimismo, la necesidad de una educación dada a través lo bicultural y bilingüe.

De acuerdo con esto, el factor de la *etnoeducación* en Colombia inicia con el desmonte de los privilegios de la iglesia en los territorios indígenas y la defensa de los grupos étnicos sometidos a una educación que desconocía sus culturas y las formas de vida.

La historia legal de la etnoeducación en Colombia comienza en 1976 con el Decreto 088 que reestructura del sistema educativo colombiano, en la cual se brinda a los indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos (Betancur, 2012, p.24).

De la misma forma, el Ministerio de Educación Nacional, reconoce la etnoeducación como un proceso social que posibilita la diversidad y el desarrollo cultural del país. Entonces, se adopta el aprendizaje bilingüe, teniendo como referente la lengua materna para garantizar la trasmisión de saberes tradicionales, además, el aprendizaje del español con una perspectiva enmarcada en los aprendizajes universales y del mundo externo.

La etnoeducación está orientada por los principios y fines generales de la educación nacional, basada en criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Dicha educación tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Betancur, 2012, p. 25)

Sin embargo, la aplicación de la norma se ha quedado en un simple discurso, puesto que las dificultades propias de presupuesto y de accesibilidad en algunas regiones, no han permitido que se realice y garantice una educación propia de acuerdo a la historia, cultura y las tradiciones de los grupos indígenas.

El sistema educativo lo consideran solamente para ciertos grupos minoritarios y con procesos paralelos al sistema de educación nacional integral. Por ello Colombia debería afrontar el reto de crear una educación nacional pluricultural, caracterizada por la diversidad de razas que la compone, para que todos los grupos se sientan identificados e inmersos en una misma cultura (Betancur, 2012, p. 27).

Todo esto permite comprender un amplio panorama legal, social, cultural y político que circula en la configuración de herramientas de acercamiento y apropiación de la identidad en el país mediante la población indígena, donde se observan factores de gran relevancia para enmarcar su papel fundamental en la sociedad; abarcando así sus creencias, espacios y mecanismos que promueven un reconocimiento y valoración de sus etnias y en donde el componente de la diversidad y multiculturalidad siempre está presente en disposición y ordenamiento de escenarios que los involucren diariamente sin vulnerar su identidad.

1.1. La importancia de los saberes indígenas

Cabe considerar que “el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, la familia, la comunidad y la sociedad en general” (Muchavisoy, 1997, p. 66). Así pues, se observa un compromiso social para proteger la identidad; de allí, se rescatan aspectos que conciernen, por ejemplo, a fenómenos naturales que abarcan expresiones concretas de seres superiores, donde la mitología cobra relevancia al ser fuente de conocimiento y voz de las relaciones sociedad/naturaleza; además, de un fundamento de historia donde la tradición oral es fuente de información en la que se deducen elementos de culturación, constituyendo un legado de una palabra proveniente de tiempos y seres remotos.

De esta manera, el significado original de cada componente ancestral vincula una historia y génesis en sus significantes a través de la oralidad brindando un sentido lingüístico y simbólico. Esto permite comprender la cultura como una realidad viva y en permanente cambio, determinada por relaciones, reordenación e integración del mundo. A partir de ello, se desarrollan ejes de comunicación articulados con sus conocimientos tradicionales, enmarcados en un compromiso social por proteger su identidad a través de su mundo, pueblos, antepasados, abuelos y cada miembro que trae consigo el enriquecimiento de su propia cultura.

Por lo tanto, los saberes indígenas se comprenden desde lo colectivo siendo una transmisión generacional, ya que todo el saber se fundamenta en padres sabedores o

miembros mayores que sitúan su conocimiento de forma oral. Por este motivo, estos miembros son considerados como “bibliotecas vivientes”. De esta manera, los sistemas de apropiación indígena se comprenden desde sistemas y representaciones que garantizan la conservación de ciertas prácticas ancestrales en cada territorio. Es decir, en cada comunidad emergen factores rescatables a partir de las artes, la medicina tradicional y la lengua. Principalmente, en las artes se desarrollan y aprecian principios y trabajos en torno a la siembra, la cosecha, el cultivo, la plantación, tallados, tejidos, música, etc. allí recaen pensamientos, sentimientos y voluntades de acuerdo a cómo se obra en dichas perspectivas.

Es decir, en estas características emergen los componentes emocionales y energéticos que consideran una relación entre las artes y el hombre que las ejecuta. Asimismo, pasa en la medicina, donde se reconocen ciertos dones otorgados, aunque esto requiere saber de protección corporal y espiritual para plantas, animales, personas o cualquier objeto que se relacione con su cosmovisión. Aquí prevalece, de manera evidente, la relación y el respeto por la naturaleza. Es un eje primordial en las comunidades indígenas. Por último, se considera la lengua como un aspecto vital en las poblaciones. Es su columna vertebral, porque constituyen componentes de comunicación, conocimiento y pensamiento

Las lenguas vernáculas han registrado los saberes de nuestros antepasados a través del tiempo y el espacio. En Colombia actualmente, existen aproximadamente sesenta y cuatro lenguas vernáculas vivas, de los ochenta y un pueblos indígenas que sobreviven en este país. Estas lenguas, aunque debilitadas por todo el proceso histórico conocido, en la actualidad continúan siendo el vehículo más importante de transmisión de los saberes (Muchavisoy, 1997, p. 9).

En este sentido, las palabras y enunciados hacen parte del componente ancestral. La lengua es un eje fundamental del saber, del reflejo de la identidad y de la configuración social que construye pensamiento en diversos tiempos y espacios. Cada aspecto en sus inicios es acompañado por un guía o padre sabedor que orienta a sus oyentes y practicantes en cada suceso. De esta forma sobresale la narración oral, donde se relata cómo aquel sujeto aprendió para así, transmitirlo a los demás. Esto se basa en mitos, ritos, cantos, carnavales y tradiciones que componen el eje cultural en cada población indígena. La observación, la escucha y el manejo de ciertas herramientas componen el articulado del saber indígena.

los conocimientos adquiridos por quienes fueron principiantes son producto del acompañamiento y de sus propias experiencias en los trabajos comunitarios, a partir de la fuente principal que obtuvieron de sus mayores, convirtiéndose luego en autoridades en este campo y transmisores de dichos saberes a las siguientes generaciones contribuyendo a preservar su identidad (Muchavisoy, 1997, p.4)

Por esto, se reconoce entonces que el trabajo comunitario es el eje conductor en la transmisión de los conocimientos ancestrales y de la formación de los nuevos sabedores tradicionales, ya que, son prácticas que logran en un primer momento, perdurabilidad del indígena en el resto de la sociedad. Asimismo, se comprenden los procesos realizados a través de la experiencia, la repetición y la demostración de prácticas que evidencian una serie de conocimientos y capacidades para forjar una identidad y seguir en construcción con ella. Así pues, la transmisión de saberes es una escuela del saber indígena

1.2. *La memoria*

De acuerdo con lo anterior, la memoria juega un papel fundamental en las comunidades indígenas, configurando un panorama discursivo que se fundamenta en sus prácticas; es decir, reconocerla parte de redefinir saberes, valores, prácticas y creencias que resguardan las culturas indígenas en Colombia. Por ende, la memoria se visualiza como una mirada alterna de conciencia frente a la realidad. Es un camino que reaparece y se transforma evitando la pérdida de identidad en las comunidades; estando ligada, en un sentido profundo de transformación y no como un simple acto de acumulación y acopio de costumbres, creencias, ritos y mitos; sino por el contrario, adaptar y conformar constantemente las prácticas ancestrales de acuerdo al tiempo y al espacio, posibilita miradas consientes, abiertas y representativas acerca de cada cultura. Los saberes no son estáticos, se movilizan y ubican a los sujetos y sus particularidades. Como manifiesta Viana (2005)

En lugar de reproducirse a partir del momento en que quedan impresos, como sucede en los recuerdos conscientes de la edad adulta, son evocados al cabo de mucho tiempo, cuando la infancia ha pasado ya, y aparecen entonces modificados y puestos al servicio de generaciones consecutivas que defienden su existencia y amplían sus dominios para preguntarse de dónde vienen y cómo han llegado hasta donde están (p. 5).

Justamente, es pensar *la memoria* como un camino que reaparece y se transforma evitando la pérdida de identidad en las comunidades indígenas, es el sentido profundo que se le debe brindar, porque es movilizante de pensamientos y conocimientos culturales. De ello se desprende

El recuerdo consciente que los hombres conservan de los sucesos de su madurez puede compararse a esta redacción de la historia y sus recuerdos infantiles corresponden, tanto por su origen como por su autenticidad, a la historia de la época primitiva de un pueblo (Viana, 2005, p. 7)

Del mismo modo, contemplar la transmisión de sus prácticas como agentes históricos, motores de cambio y activos en su propia historia, logra vincular las reflexiones frente al hombre y la palabra, “la memoria es definida como la “facultad (o potencia) del alma por la cual reproducimos mentalmente objetos ya conocidos, refiriéndose al pasado de nuestra vida” (Viana, 2005, p. 8). Es decir, el hombre pone en manifiesto sus conocimientos y creencias mediante el lenguaje, puesto que este permite configurar la realidad. Lo anterior, posibilita la distinción entre formas de expresión, donde se observan elementos como música, danza, ritos, mitología, técnicas artesanales, conocimientos y prácticas relacionadas con la naturaleza y el universo “la memoria parece hoy más apropiada que la historia para ocuparse de la demanda de una retribución simbólica” (Viana, 2005, p. 8).

Por ende, el valor de este patrimonio y la riqueza en su corpus, permite que sea transmitido y que, asimismo, conforme una identidad que preserva vida a través de la tradición oral impartida por padres, abuelos, tíos y en especial, por los ancianos sacerdotes de los pueblos o comunidades indígenas “Los mayores enseñaban con el ejemplo, no mediante explicaciones. Así aprendían la lengua, las labores domésticas, la preparación y cultivo de la tierra, el tejido, el reconocimiento de su territorio y su significado, los mitos, el pensamiento y conocimiento propios” (Molano, 2007, p.4). Se comprende así que “los distintos saberes

constituyen la génesis de la identidad y diversidad cultural de los grupos indígenas que siguen enriqueciendo el desarrollo intelectual de la humanidad” (Muchavisoy, 1997, p.65).

1.3. La identidad

Por el hecho de nacer una persona en el seno de una familia indígena que conserva más o menos la cultura ancestral, le corresponde el derecho a heredar la identidad de sus padres y por ende la de su comunidad y la de sus antepasados, y estos tienen la responsabilidad de transmitir todos sus saberes comunitarios para garantizar la vida en comunidad con cultura propia

(Muchavisoy, 1997)

Ahora bien, teniendo en cuenta los componentes y elementos que conforman a las comunidades indígenas, se percibe la identidad como una directriz, la cual manifiesta y representa su existencia y unidad en la sociedad. En primer lugar, comprender estas proposiciones sitúa la Constitución Política de Colombia como el primer reconocimiento legal y jurídico en el cual, se declara Colombia como un país pluricultural y multiétnico, donde también se menciona la diversidad con la que cuenta, garantizando el bienestar y permanencia en el territorio (Art. 7) de 1'392.623 comunidades indígenas (3.28% del total de la población) que tienen presencia en 27 departamentos y 228 municipios del país (DANE, 2005). De acuerdo con esto, hablar de identidad permite reconocerla desde “la conceptualización de la identidad refiere al hecho de su pluralidad y multiplicidad encarnada en individuos y colectividades específicas” (Restrepo, 2008, p.26).

Así pues, los discursos que mencionan la pertenencia de lo étnico en la nación, vienen articulados de componentes políticos y legales que se relacionan con las necesidades de los gobiernos para dar una posición y distinción en reciprocidad con los demás, con los otros ciudadanos. De esta manera

Las identidades son discursivamente constituidas, como cualquier otro ámbito de la experiencia social, de las prácticas y los procesos de subjetivación. En tanto realidad social e histórica, las identidades son producidas, disputadas y transformadas *en* formaciones discursivas concretas. Las identidades están *en* el discurso, y no pueden dejar de estarlo. Al igual que “lo económico”, “lo biológico” o “el lugar” (por mencionar algunos ejemplos), las identidades son realidades sociales con una “dimensión discursiva” constituyente que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas, las relaciones (Restrepo, 2008, p. 28)

Teniendo en cuenta estos aspectos, la identidad es un proceso, una construcción individual que se configura paulatinamente desde lo colectivo para reafirmarse. “La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007, p.5). Por lo tanto, las identidades no son estáticas, fijas y estables, estas cambian a partir de la adquisición de nuevas posiciones a lo largo de la vida, lo cual posibilita una mirada de esta más abierta hacia la colectividad que influye en lo individual

La identidad se establece a partir de la diferencia; es decir, en contraste con otra cosa. En este sentido, las identidades remiten a una serie de *prácticas de diferenciación y marcación* de un “nosotros” con respecto a “otros”. En suma, las identidades nunca están cerradas o

finiquitadas sino que siempre se encuentran en proceso de cambio, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones (Restrepo, 2008, p. 30).

Bajo este contexto, se establece una *identidad cultural* definida históricamente por aspectos relacionales a comportamientos colectivos, en especial, en comunidades indígenas. Por ejemplo: ceremonias, ritos, relaciones sociales, lengua y prácticas que disponen de cualidades y características que forjan una cohesión social y equilibrio territorial en lo que concierne a población indígena en Colombia.

La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural. La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro (Molano, 2007, p.7).

De esta forma, la identidad cultural articula consigo una cosmovisión referente a cómo y con qué ven las personas el mundo que les rodea, además, esto se relaciona con la lengua y la memoria, posicionando espacios y tejiendo costumbres y tradiciones que se transfieren de generación en generación, lo que indica una pervivencia de la cultura; igualmente, el valor territorial como una representación comunitaria y social.

1.4. La tradición oral

La manifestación social, la importancia cultural y antropológica que adquiere la dimensión oral en las comunidades indígenas, se visibiliza en un sistema que articula sus prácticas desde lo multicultural y multilingüístico de las sociedades indígenas, permitiendo analizar su orden interpretativo y su valor en los intercambios comunicativos de las lenguas, los sujetos y la misma cultura. Por todo esto, en palabras de Vansina (1967)

Las tradiciones o transmisiones orales son fuentes históricas cuyo carácter propio está determinado por la forma que revisten: son orales o “no escritas” y tienen la particularidad de que se cimientan de generación en generación en la memoria de los hombres (...) la tradición oral, en tanto fuente histórica, no está desprovista de veracidad. En las regiones del mundo habitadas por pueblos que no poseen escritura, la tradición oral es la principal fuente de histórica que puede ser utilizada para la reconstrucción del pasado. La utilidad de esta práctica es un estudio consagrado a los caracteres propios de las comunidades, la transmisión verbal y la relación existente entre cada testimonio y tradición misma (p.13).

Por ende, desde las comunidades indígenas, la tradición oral configura todo un panorama y acercamiento al acervo cultural de un grupo cargado con simbologías y también con una reconstrucción del pasado, objetivando el conocimiento, los recuerdos y las prácticas que nos enseñan a pensar, vivir y construir mundo de acuerdo a un entendimiento de la realidad de dichas tradiciones, abriendo así, la posibilidad hacia la comprensión de las comunidades o grupos, accediendo a toda una subjetividad implícita, en pocas palabras, es toda una configuración de sabiduría popular.

De acuerdo con esto, la reetnificación, valoración e importancia de la tradición oral mantenida a través de la conciencia histórica de diversas comunidades, la sistematización de experiencias en torno a esta se desarrolla primeramente con un contexto y una lengua, ya que allí cobra una enorme relevancia y vigencia la oralidad en los rituales indígenas, en general, constituyendo la permanencia de sus creencias religiosas, su saber médico para la salud humana, vegetal y animal; manifestando también un interés de revalorización de la tecnología agropecuaria tradicional y las artes. La oralidad en las comunidades indígenas es vista como un vehículo de comunicación, utilizando su lengua para entregar contenidos culturales y entretener.

El lenguaje tipifica experiencias, y permite incluirlas en categorías amplias, en las cuáles los términos adquieren significado para los indígenas y más generalmente para todas las comunidades orales en Colombia. El simbolismo y el lenguaje son componentes esenciales de la realidad de las comunidades indígenas en Colombia, y estos mismos elementos se encuentran plasmados en su rica tradición oral (Poloche, 2012, p. 131).

Así pues, el percibir, pensar y expresar mundo, se ilustra desde una serie de componentes y peculiaridades sociales que se articulan y representan con valores simbólicos asignados en mitos, cantos, ritos, cuentos y tradiciones que permiten un acercamiento a los orígenes, las comunidades y los legados que mantienen vivo el componente cultural de las comunidades indígenas presentes a través de la palabra hablada como preservación y latente en nuestra sociedad, al respecto, Haidar (2000) indica

la tradición oral se considera como la memoria viviente de un pueblo que recrea –a través de los relatos orales–, la cultura, las vivencias, la sabiduría popular, los personajes míticos o curiosos que lo identifican y que están inmersos en los mitos, cuentos, chistes, espantos, remedios caseros, agüeros y toda la riqueza inmaterial que construye la identidad (p.15).

2. Escritura, poder y exclusión

“La escritura es una parte importante del proceso de comunicación, no solo como medio, sino como una fuente de poder, necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas”

(Lindermann, 1987)

Concebir la escritura como un eje cargado de significaciones sociales y culturales, permite posicionarla desde el progreso y trayecto discursivo que realizó el hombre por siglos utilizando dicha herramienta para manifestar y expresar sus vivencias. Justamente, articular la escritura a una mirada social y consiente del sujeto quien la ejecuta, requiere de territorializarla y alejarla de esa visión que extirpa y destruye. No es un elemento perverso, por el contrario, comparte y genera una relación continua, un tránsito fundador de alternativas en las formas de representar prácticas, costumbres, usos y tradiciones que emergen de lo oral, pero se simbolizan y constituyen también en lo escrito. La escritura es un suplemento de las lenguas. Por lo tanto, la perspectiva que se desea plantear aquí, parte de reconocer la escritura apartada de matices polarizadores entre oralidad-escritura. Así pues,

El entrecruzamiento de lo oral con lo escriturario no es, en el fondo, sino un proceso creativo de sistemas semióticos, de estéticas, poéticas, de discursos y posiciones alternos a lo oral y lo escriturario, vistos simplemente como modos de producción cultural autónomos. La escritura termina por orientar la memoria hacia la producción de sentidos fijos e individuales y, por extensión, hacia la reiteración infinita de una identidad (Quintanilla, 1995, p.34).

De esta manera, se caracteriza un sentido del mundo del individuo y su colectividad, interpretado por la palabra, estableciendo entonces un vehículo entre la naturaleza, el espíritu y una cosmovisión impregnada de componentes orales que se reflejan en funciones textuales, las cuales posibilitan una multiplicidad de cosmovisiones en correlación a una realidad, autonomía e identidad.

De modo que no hay ruptura entre signos y mundo, y por ende entre hombre y universo (...)
La influencia de un lenguaje concebido ya no como un sistema denotativo que describe al mundo, sino como una representación que organiza las relaciones y provoca los actos de significancia (Miranda, 2010, p. 10)

Justamente, la evolución cultural en el mundo en relación con la escritura para la identidad cultural, permite observar una amplia gama de necesidades y expresiones con el fin de explicar y desentrañar características humanas, más allá de una sistematización o la adquisición de un código. Por ende, la trascendencia, permanencia y derivación de esta herramienta vital para el ser humano, deja entrever cómo distintas vertientes configuraron todo un panorama histórico, donde se privilegian sus técnicas, más allá de sus representaciones sociales, culturales e identitarias para los pueblos en el mundo.

2.1. *La escritura en Occidente*

En un primer momento, es importante destacar el papel que se le brindó a la escritura en Occidente, dada su influencia y mutación en una trayectoria que la fue configurando en diversos procesos transformacionales y, de este modo, permitió consolidarla como una herramienta vital de comunicación, la cual, paulatinamente, aparece ligada a la cultura. Así pues, esta se perfiló como uno de los ejes centrales en el mundo que direccionaron gran parte de discursos culturales. De esta forma, se encuentran los sistemas de escritura alfabéticos, en los cuales sobresale, primordialmente, el alfabeto latino, después el griego y con él, se configura todo un panorama histórico que va evolucionando y expandiéndose a lo largo de los años. Al respecto, Mejía (1998) afirma: “con la invención de la escritura alfabética, se vivió un cambio en la experiencia del cuerpo, en el orden de la relación de nuestros sentidos abiertos a nuevas ventanas de contacto con el mundo” (p.138). Por ende, “sean españoles, portugueses, franceses, ingleses, norteamericanos, etc., lo que llamamos Occidente al principio, el ámbito, mundial, del uso del alfabeto latino remite a esta comunidad de origen” (Landaburu, 1996, p. 23).

De este modo, se comprende que, en estos lugares, específicamente en Grecia del siglo V, la escritura empezó a tener una función social y colectiva, en donde se apropiaban las comunidades de significaciones trascendentales para la configuración de la humanidad; se rescataban y prevalecían elementos importantes para constituir bases en el lenguaje y en el desarrollo de la cultura, Havelock (1996) alude

Su escritura era de tipo alfabética, procedente de Grecia, a través de Roma. Entonces, la Atenas del siglo V, deja ver el intercambio de saber con la relación masiva del alfabeto Griego; en otras palabras, significa que el pueblo puede lidiar con sus asuntos de manera oral o escrita (como la publicación de las leyes). Lo anterior permite inferir que aquella polis, es un escenario de mutación con la comunicación, el discurso, los saberes y poderes de la vida común. Así pues, escribir para los griegos significaba que la palabra estuviera en otro lugar y tiempo (p.132).

Por lo tanto, referirse a la tradición occidental o de Occidente, hace referencia a los pueblos y culturas que reconocen, desde la Grecia Antigua (Siglo V, Roma y el Cristianismo) un proceso de expansión y conquista de la tierra; encontrándose así, con pueblos de América, Asia, África y Oceanía. Algunos de ellos con escritura, otros no.

Esta perspectiva, deja ver cómo se configuran históricamente, sociedades enmarcadas por consideraciones y alteraciones en significados y representaciones sociales, las cuales permiten comprender que el contexto es un eje determinante en la concepción de la escritura en las culturas, por ende, la relación con las letras parte de un pensamiento, naturaleza, ser y simbolismo de lo escrito. Es una reflexión histórica y antropológica, donde la vinculación del sujeto con la huella escrita ocupa una manera de entender Occidente de la mano de las transformaciones en mentalidades, configuraciones y estilos que brindan la posibilidad de recoger experiencias y formas de saber a través de las palabras y el mundo de la escritura. Conviene subrayar que la humanidad se define por su capacidad de comunicar por medio del lenguaje y es allí donde se transmite y práctica la palabra, en la versatilidad de la comunicación. Ahora, el apoyo que se le brinda a la comunicación parte de lo oral como de

lo escrito, cargando consigo significaciones y posibilidades para expresar. Así pues, la importancia e impacto que este instrumento ha tenido o tiene en los pueblos indígenas y su cultura se observa desde la mediación y valoración que tiene la escritura para con el resto del mundo.

2.2. El proceso de colonización a través de la oralidad y la escritura

El contexto histórico es un factor determinante en la concepción de la escritura en todas las culturas, ya que, de manera semejante, *la colonización* partió cuando Cristóbal Colón consumó su viaje, creyendo haber arribado a las Indias. Por esto, también se llamó indios a las gentes que vivían en las islas y la tierra firme y que años más tarde se sabría que era otro continente.

Así fue como ingresaron en la historia desarrollada por los europeos esos «indios». Pero esos indios, que no eran tales, tenían otra historia que por poco los europeos nunca llegan a conocer. Porque lo que ocurrió fue que los recién llegados se enfrentaron a ellos y los conquistaron. Unos tras otros, fueron sometidos y, al serlo, perdieron mucho de sus antiguas formas de ser y pensar (Portilla, s.f, p.21)

A partir de esto, la concepción Occidental o el eurocentrismo es un componente cultural que ha pretendido universalizar y naturalizar la concepción de mundo a partir de marcos cognitivos, valorativos o normativos de una particular tradición cultural. En efecto, a través de la escritura, se adoctrinaba a las poblaciones colonizadas, ya que la escritura “en el siglo XVI, a través del libro adquiría prestigio y la escritura se convertía en símbolo de civilización

y de acceso al conocimiento” (Lessa, 2009, p.15). Justamente, la consigna era domesticar lo que se consideraba "barbarie"; tanto en campos como ciudades, hombres y hábitos, ideas y sensibilidades, debían ajustarse a los moldes occidentales, abandonando viejas tradiciones, o mejor aún, sobreponer a un cuerpo social ahora asumido por "bárbaro" frente a maneras que imitaran tanto a las ciudades y naciones, hombres y costumbres europeos (Stephan, s.f). Por lo tanto, la escritura de Occidente se incorporó en las sociedades indígenas mediante la lectura de la Biblia, así, tratar de entender los dioses de Occidente generó una relación directa con la alfabetización y la evangelización.

En ciertas épocas de la Colonia los españoles trataron, tímidamente, de evangelizar a los indios recurriendo a la prédica en lengua indígena (...) Los protestantes tratan de acercarse a los pueblos indígenas traduciendo la Biblia a la lengua indígena y escribiendo en esa lengua. Generalmente lo hacen en el alfabeto latino (Landaburu, 1996, p. 29)

Del mismo modo, Lessa (2009) menciona que

La escritura se asociaba a lo sagrado, asumiendo el rol de portadora de la voz divina y se establecía como verdad, sirviendo ideológicamente a la consolidación del poder político colonial en América. La supuesta superioridad que la escritura tenía sobre la oralidad justificaba la dominación (...) los españoles, teniendo letra y voz de profetas y de patriarcas, apóstoles, evangelistas y santos, enseñándoles así mismo la Santa Madre Iglesia de Roma, yerran y mienten con la codicia de la plata, no siguen por la ley de Dios ni del Evangelio ni de la predicación. Y de los dichos españoles se enseñan los dichos indios de este reino malas costumbres (p.67).

De esta forma, a través de los procesos históricos que surgieron, parece que la escritura portara distintos significados o hiciera parte de múltiples mundos, en los cuales el ser indígena entra en un juego peculiar de encuentros y desencuentros con las teorías, metodologías y prácticas que son el reflejo de una larga tradición occidental que las estructura en variados aspectos. Por ende, la escritura:

Permitió una nueva conformación del pensamiento, con nuevas oportunidades de crear conceptos; la comunicación humana ya no dependía sólo del habla y el oído, sino del ojo y la visión hacia un objeto escrito, de ahí que se hayan modificado las estructuras de nuestra percepción, desapareció la necesidad de memorizar y surge paulatinamente una sintaxis que ya no respondía al ritmo, a la musicalización de la frase, al verso que se recordaba por siempre. El lenguaje escrito sufre un ajuste arquitectónico; los predicados ya no son acciones narrativas sino descripciones de una clase o propiedad (López, 2007, p. 5).

En contraposición a esto, la tradición oral deja ver consigo una serie de representaciones que fortalecen sus conocimientos, representaciones, filosofías, historias, comunidades y personas. Por esto, la escritura y la tradición oral son maneras de mantener revitalizadas dichas características para así conservar y defender su identidad y rasgos culturales. La conservación de dichos aspectos puede establecerse a través de la escritura.

2.3. El lugar que ocupa la escritura y sus relaciones de poder

Ciertamente, el patrón de poder en la escritura se vislumbra desde la Edad Media, concibiendo esta con influencia y superioridad al manejar el arte de reproducir palabras a

través de signos gráficos. Por lo tanto, se observa como un factor que no es compartido igualitariamente en ciertas sociedades, según menciona Quintanilla (1995) “se convierte así el uso de la escritura en un instrumento de prestigio y de poder a favor de algunas personas y en detrimento de las otras” (p. 30).

Por esto, en la Edad Media, la reputación sobresalía con el arte de escribir en talleres monásticos, configurando un arte reducida en sus primeros momentos. De este modo, “hasta tal punto llega el poder de la escritura que cualquier conquistador lo fija como uno de sus objetivos de conquista para destruir un pueblo y sus tesoros escritos” (Quintanilla, 1995, p. 8). En este sentido, aún en muchas comunidades indígenas, perdura la dominación de su ser a través de sus experiencias y la clasificación jerárquica que muchas veces existe al relacionarse con “el hombre blanco”¹ a partir de una serie de relaciones intersubjetivas que cuentan con autoridad y que, para la población indígena, son sinónimos de desconfianza, dado que

Los indígenas del Continente Americano cuando llegaron los primeros misioneros españoles a aquellas tierras, los hombres con los que allí se encontraron entendieron la escritura como algo «mágico» y dotado de un poder extraordinario. La escritura, para aquellas personas que no la conocen, es portadora de un poder en sí mismo y que va a beneficiar con idéntico poder a aquella persona que es capaz de conocer y hacer uso de esos signos que llamamos escritura (Quintanilla, 1995, p. 12).

¹ Esta frase la mencionan las comunidades indígenas para referirse al hombre colonizador y occidental. Es una clasificación social e histórica que trasciende en las comunidades y asimismo se reproduce culturalmente.

Sin embargo, a pesar de tal dominación cultural, ideológica, política y social en torno al poder de la escritura y el lugar privilegiado que ocupa en las sociedades, el papel de las comunidades indígenas aún sobresale más allá de esta habilidad, ya que en algunas comunidades la preservación de su esencia cultural se mantiene y se rescata constantemente, luchando e impidiendo que la globalización o “el hombre blanco” atente contra sus raíces sociales y patrimoniales.

3. ¿Alfabetización o literacidad?

3.1. *Tensiones y diferencias entre alfabetización y literacidad*

Considerar el término alfabetización, parte de comprender este como un concepto estático, muchas veces, el cual concibe “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, así como también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (Nemirosky, 2009, p. 11). Asimismo, estas habilidades se aprenden en la escuela, forjando un reconocimiento de la alfabetización, como menciona Kalman (2008)

Está muy arraigada la creencia de que alfabetización es uno de los pilares del desarrollo social y económico desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada con el progreso, el orden la transformación y el control (p.110).

De este modo, comprender el término alfabetización, parte de caracterizarlo como una forma elemental, dado que la capacidad popular del leer y escribir depende no solo del alfabeto, sino de la instrucción de este en un nivel primario en el desarrollo del niño; siendo posteriormente, incorporado también como un factor político en varios países, aunque su progreso se basa en la historia de la escritura. Así pues, Graff (1989) menciona que

Las expectativas y suposiciones respecto a la primacía y prioridad de la alfabetización y la imprenta para la sociedad y el individuo, la necesidad de destrezas «funcionales» (cualesquiera que sean) para la supervivencia y la situación de la alfabetización de masas

como índice de la situación de la civilización, todas ellas, se mantienen de forma insatisfactoria e inadecuada como sucedáneas de una interpretación más profunda y con mayor fundamento en orígenes ideológicos de la sociedad (p.14).

Con ello, se comprende lo que afirma Kalman (2008) “la alfabetización genera civilización, permitiendo “entrenar” a los niños indígenas, a los hispanohablantes del sudoeste, a los recién inmigrantes irlandeses y esclavos africanos recientemente emancipados. Se cree necesario enseñarles a leer y escribir para poder educarlos en comportamientos de vida” (p. 112). Entonces, con todo esto, una palabra o término como alfabetización, surge de manera limitada y siempre como una respuesta ideológica o política frente a la sociedad, es decir, se incrusta en los principios epistemológicos como constructos sociales, con un significado predominantemente implícito en el proceso de leer y escribir, siendo así, el aprendizaje de una habilidad mecánica que sugiere conocimiento de letras y sonidos; buena ortografía, cuidar los usos convencionales de la expresión gráfica, etc. (Kalman, 2008).

Ahora bien, el término literacidad surge en la lengua inglesa como *literacy*, siendo una palabra útil y sonora, usada para plantear cuestiones teóricas y prácticas complejas vinculadas al desarrollo histórico, psicológico y social de la lengua escrita (Kalman, 1993). Esta noción, permite comprender y le brinda una función social que adquiere gran valor respecto a la participación de los individuos en la cultura, conocimiento y reconocimiento del *código escrito*, los roles, géneros discursivos, formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad; asociados a la identidad, el estatus, valores y marcos culturales a través de los usos de la escritura. Por lo tanto, se contrapone al término alfabetización, no

siendo simplemente algo reducido a la escritura, su uso y aprendizaje a través de la lengua escrita, sino siendo individual y ocultando su complejidad conceptual y sus dimensiones sociales; entonces, la literacidad indica Zavala (2004)

Es una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p. 71) y, sobre todo, es “algo que la gente hace (...) es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (p. 109).

En otras palabras, la literacidad involucra algo más que tecnología (comprendiendo este concepto desde Walter Ong, 1982), siendo una herramienta que necesita elementos para su desarrollo, como la imprenta o la computadora, por ende, la escritura impulsa y moldea la actividad del hombre), ya que está constituida socialmente; no hay una única manera de escribir, sino varias. Esto implica que sus usos estén determinados por ideologías y no se puedan tratar como algo neutral o técnico nada más. Al respecto, Street (2003) plantea

Es una práctica social, no solamente una habilidad práctica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas, se dirigen a la lectura y a la escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute tanto en sus significados, como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son

“ideológicas”, siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (p. 78).

De esta manera, las prácticas del lenguaje visualizan una manera en la que se concibe al sujeto, lo oral y lo escrito, además de sus componentes culturales, lo cual establece un vínculo en el contexto y la interacción personal. Justamente, constituye prácticas que son formas culturales del uso de la lengua escrita, donde la gente encuentra aspiración a su vida, sus procesos internos y sociales que incluyen elementos de representación ideológica e identitaria, además, factores sociales que parten de normas o instituciones.

3.2. Proceso de alfabetización en comunidades indígenas colombianas

Inicialmente, percibir el proceso de alfabetización en las comunidades indígenas colombianas, parte de observar cómo, mediante el transcurso de la conquista, el español se fue configurando como una lengua dominante, en la cual prevalecía la dominación y opresión, sin tener en cuenta sus lenguas nativas y su reconocimiento en las comunidades indígenas colombianas. Como lo describe Landaburu (1996)

Por mucho que hubieran desarrollado sistemas de comunicación gráficos, los indígenas percibieron muy claramente que el blanco invasor poseía un sistema propio muy poderoso. De ahí su fascinación atestiguada por los cronistas de la Conquista que nos hablan de la curiosidad de los indios por el hábito español de anotar todo (p. 19).

De ello, el concepto de escritura que se fue configurando en las sociedades indígenas, iba enmarcado por dogmas políticos (la conquista) y religiosos (el Cristianismo), siendo, entonces, dos factores de transcendencia social y cultural en el territorio colombiano, mediante la imposición de una lengua y la lectura de la Biblia; ya que al buscar la universalización de la escritura en sociedades de tradición oral, se generó durante el Renacimiento una revolución en las formas de pensar con cuestionamientos de orden social y religioso (la evangelización protestante, entre poblaciones indígenas ha sido más ligada a una alfabetización que a una evangelización católica). A partir de esto, los indígenas determinaban que “los signos escritos sobre el papel son la transcripción de mensajes de otra parte, de un mundo propio de los blancos. Un blanco solo tiene que hacer hablar el papel, así expresan la idea de leer” (Landaburu, 1996, p. 21). Esto se concibe como una perspectiva distinta a la que estaban los indígenas colombianos acostumbrados a ver en relación a su comunicación, ya que eran sociedades consolidadas en la tradición oral. Igualmente, desde perspectivas semióticas, la huella-mensaje, se configura como aquella en donde

Las culturas ágrafas poseen, como todas, una palabra hablada y, por otro lado, esa unidad donde se crea *huella-mensaje*; las cuales son emitidas según su cultura, por dioses, sueños, espíritus, etc., es decir, el mundo habla y se deja interpretar. El mundo es concebido como una palabra oral que hay que interpretar. El chamán o sacerdote funciona como un traductor (...) Si la tradición oral que acompaña a estas prácticas se pierde, es bien difícil que se pueda restituir su significado. Cada petroglifo o pintura rupestre, está asociada a rituales y recitaciones míticas que parecen olvidadas”. Esto representa lenguaje, acceso a la lengua y a mensajes (Landaburu, 1996, p. 22)

Así pues, estas consideraciones, se perciben con motivo de entender aquellas dificultades de apropiación de la escritura en comunidades indígenas; dado que, en el símbolo gráfico, hay un valor identitario y emblemático, donde el hombre ve su tierra, sus muertos, su tradición, los componentes de su mundo y su historia. De este modo, se reconoce la huella-mensaje como la escritura de las comunidades indígenas, *su* escritura, que, además, era parte del territorio. Es una cuestión inversa con la incorporación del alfabeto, puesto que el indígena ve estas representaciones como algo específico del blanco “El dibujo de las letras latinas acompaña al blanco y, por lo tanto, a la experiencia traumática de la colonización y del sometimiento. Es dibujo de blanco” (Landaburu, 1996, p. 24). Con ello, comprender cómo el alfabeto se incorporó de manera abrupta a las sociedades indígenas en Colombia, originando una ruptura a los sistemas semióticos y su valor para la población indígena. Ahora, la mentalidad que engendra la escritura alfabética, se comparte con fines religiosos; por lo tanto, se observa que “en 1995 varios sacerdotes o mamas Koguis, Ikas y Arsarios de la Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia declararon con ocasión de un encuentro que la lengua indígena no se debía escribir” (Landaburu, 1996, p. 23).

El alfabeto latino manifiesta la historia y la dominación ejercida por los pueblos entroncados sobre la antigua Roma, sean españoles, portugueses, franceses, ingleses, norteamericanos, etc., lo que llamamos Occidente al principio. El ámbito, mundial, del uso del alfabeto latino remite a esta comunidad de origen. Por ende, el alfabeto no es apropiable fácilmente por los pueblos dominados por Occidente. Para los pueblos indígenas, pueblos campesinos, sensibles al valor identificador de la huella-marca, de la huella como firma, cualquier grafismo remite al grupo o pueblo que lo produce (Landaburu, 1996, p. 24).

A causa de lo anterior, se comprende cómo estos factores evidencian una serie de procesos que complejizan el entender la escritura en las culturas indígenas ágrafas, tanto por el funcionamiento comunicativo de sus pueblos, como por las características de la escritura y especialmente de la escritura alfabética. Landaburu (1996) menciona que este tipo de cuestiones generan una mezcla de atracción y repulsión, más que todo expresada por los indígenas tradicionales.

La repulsión generalmente proviene de una apreciación retrospectiva en la cual la escritura despierta sentimientos de recelo por su origen exógeno y por la extrañeza de su funcionamiento; la atracción suele provenir de una espera prudente del beneficio que pueden traer a la comunidad algunos de sus usos (p.35)

En definitiva, los usos efectivos de la escritura occidental por los pueblos indígenas americanos son múltiples y rebasan esta apreciación basada, sobre todo, en la espera de una mejoría en la relación con “el hombre blanco”. Por ejemplo, como medio de comunicación, la escritura sirve también para relacionarse con los dioses y con otros hombres que no sean blancos, otros grupos indígenas o miembros del mismo grupo. Acostumbrados a sus sistemas tradicionales de huellas-mensajes y de palabras-mensajes evocados más arriba, poco han usado los pueblos indígenas la nueva escritura para comunicarse con *sus* dioses. El mayor uso religioso de la escritura latina cuando se da es la lectura de la Biblia. Se trata de entender el dios proveniente de Occidente y no los propios dioses. Hay una relación directa entre la alfabetización y la evangelización. Así pues, se observa que las comunidades enteramente o casi enteramente alfabetizadas son comunidades evangelizadas, ya que los protestantes tratan de acercarse a los pueblos indígenas traduciendo la Biblia a la lengua indígena y escribiendo en esa lengua. Por lo tanto, frente a la escritura no tiene mucho sentido estar a favor o en contra, dado que representa

un extraordinario cambio en las condiciones de conocimiento y de memoria de la humanidad y es percibida como tal. Su introducción trae modificaciones drásticas en el sentir, el pensar, el vivir que son recibidas positiva o negativamente.

4. Incorporación a la cultura académica universitaria por parte de la población indígena

4.1. La universidad como un espacio que reconoce la diversidad.

Inicialmente, la universidad se define como una “institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes” (RAE, 2018). Sin embargo, también se observa como un espacio en el que se transforman, producen, forjan y establecen nuevos conocimientos mediante un desarrollo colectivo

La universidad es el lugar de encuentro de quienes acceden a esos máximos niveles de formación en las distintas áreas y constituye un espacio privilegiado en donde las ciencias sociales y naturales, el arte y la filosofía no solo se difunden y se preservan sino que se enriquecen y transforman. Se caracteriza, en primera instancia por la pluralidad de los saberes y por el ejercicio de producción de conocimientos universalmente nuevos, validados por las comunidades mundiales encargadas de cuidar y acrecentar esos conocimientos (Hernández, s.f , p. 229).

Estos saberes o conocimiento que se concibe en la universidad, permiten reconocerla como un espacio integrador de cultura, ya que como afirma Pineau (2010)

Aporta elementos diferentes que se ponen en juego en las aulas, promueven la construcción y la reconstrucción del patrimonio cultural existente dando como resultado un nuevo patrimonio. Esta es una de las formas en las que las universidades construyen y crean patrimonio cultural. Al entender al patrimonio cultural como el conocimiento que genera una cultura, las universidades ocupan un lugar central en este proceso. Son el lugar en donde el conocimiento se crea, se transmite, se conserva y se analiza (p. 8)

Las universidades se constituyen en centros generadores de diversidad cultural, dada su responsabilidad por comprender, analizar y conservar el conocimiento generado en ellas y por la comunidad académica que les rodea o compone, siendo tan diversa y plural; configurando así, un patrimonio social e identitario en dicho espacio dialógico.

La universidad tiene como tarea central apropiar y ampliar el saber necesario para el desarrollo colectivo. El estudiante, el maestro y el maestro-investigador deben valorar esencialmente su capacidad de prestar un servicio a la sociedad; este objetivo debe ser mucho más fuerte, mucho más integrador de las distintas voluntades que se dan cita en la universidad, que los intereses personales o de grupo (Hernández, s.f , p. 230).

4.2. *¿Qué es la cultura académica universitaria?*

“La cultura académica, se entiende como aquellas orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa, siendo estas normas, valores, filosofías, perspectivas, actitudes, creencias, etc.”

Parra, (2015)

Así pues, comprender el qué y cómo, los conocimientos y la comunicación tienen consecuencias pedagógicas fuertes entre las tradiciones académicas y las tradiciones extracadémicas, genera entonces, un factor clave para comprender la cultura académica universitaria. En efecto, para comprender las consecuencias pedagógicas, se observa la lectura y la escritura como dos ejes que configuran este panorama, siendo entonces, herramientas que se consideran “ya aprendidas” en la educación superior, sin embargo, son procesos inherentes a cada comunidad académica. Al respecto, Carlino (2005) alude que

La escritura se usa de forma instrumental, pero no reflexiva, y no se le da lugar al aprendizaje ni a la producción del conocimiento. A raíz de esto, expone que emergen cuatro problemas en el proceso de escritura de los estudiantes: la dificultad que éstos tienen para escribir, teniendo en cuenta la perspectiva del lector; el desaprovechamiento que tienen del potencial epistémico de la escritura; la preferencia por revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos (...) la cultura académica de la formación de la lectura y la escritura es un saber transversal que al ir avanzando, se va complejizando; además, no se puede limitar a un docente especialista, pues requiere la competencia de todos

los docentes, que tengan las condiciones metodológicas y epistemológicas para incentivar y cualificar en los estudiantes las competencias comunicativas académicas (p.26).

De este modo, el intercambio de saberes, el diálogo, los intereses y las relaciones sociales, son mecanismos que establecen articulación de propósitos académicos y la construcción del conocimiento mediante el referente de la escritura y la lectura para configurar dicha cultura académica. Esto entonces, parte de una escritura disciplinar, porque “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (Carlino, 2014, p. 84) desarrollándose un intercambio, códigos, reglas y lenguajes particulares.

Pertenecer a la comunidad implica apropiarse de un sistema simbólico de saberes y prácticas basadas en un conjunto de conocimientos y presupuestos compartidos, relacionados con el campo científico. Como se ha afirmado, lo anterior se hace posible a partir de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. De allí la importancia de conocer las distintas formas de leer y escribir que se originan en cada disciplina (Arvilla, 2014, p. 85).

A causa de lo anterior, perspectivas como las de Mendoza (2015)

el tiempo para pensar la lectura y la escritura en el contexto académico de la universidad es insuficiente y, a veces, nulo (...) las instituciones de educación superior piensan erradamente en la lectura y la escritura como habilidades y destrezas del lenguaje, no como prácticas sociales y culturales que hacen parte de la cultura académica y que “dan significado a las acciones que fortalecen las relaciones intersubjetivas, disciplinares, científicas y si se analizan desde el sentido y el valor que le adjudican las personas a estas acciones, pueden convertirse

en prácticas sociales que dinamizan y le dan identidad a dicha cultura” (Sevilla & Blandón, 2010).

Con esto, comprender la cultura académica universitaria, requiere de miradas en donde se apropien no solo habilidades de lectura y escritura, sino maneras sociales con miras a estas prácticas desde lo cultural y lo sociales dándole mayor significación a los sujetos que se enfrentan a ellas y no enmarcadas en miradas disciplinares, ya que, la universidad recalca la diversidad como manera de comprender a los sujetos inmersos en dichos ambientes.

4.3. Relaciones entre la cultura académica universitaria y las comunidades indígenas

Comprender este aspecto, parte de caracterizarlo como un fenómeno reciente, ya que las demandas y los derechos de los pueblos indígenas en factores educativos, permite que se forja una construcción académica abierta a otras culturas, saberes y aprendizajes multiculturales. Por este motivo, en palabras de Anaya (2013)

La presencia de estudiantes indígenas en las universidades colombianas, es un fenómeno de las últimas dos décadas que tiende a crecer rápidamente, dados los mayores niveles de escolaridad que viene presentando en la educación secundaria. A principios de los 70, una de las principales consignas del movimiento indígena nacional, era la formación de maestros bilingües, para que se encargaran de la educación primaria en sus comunidades. El tema de la educación propia empezó a abordarse en la década de los 80; sin embargo, al terminar el milenio gran parte de la educación primaria ya estaba orientada por principios etnoeducativos

y los indígenas comenzaron a llegar a las universidades de manera más regular y consistente. Con ocasión de la promulgación de la Constitución de 1991 y el reconocimiento realizado a la diversidad étnica y cultural de la Nación, se ha venido dando una apertura y consolidación del estado colombiano y la sociedad nacional hacia el reconocimiento y respeto de los derechos de los pueblos indígenas, con especial énfasis en el respeto a su identidad cultural, a la utilización y conservación de sus lenguas y por consiguiente, a una educación acorde con su historia y características socioculturales; dando lugar a los procesos etnoeducativos que se vienen adelantando y a la posibilidad cada vez más real de una educación propia. En tal sentido ha contribuido de manera importante la oferta cada vez más creciente de cupos, becas y programas especiales para estudiantes indígenas, que ofrecen tanto universidades públicas como privadas, así como las instituciones educativas que se vienen creando desde el seno de las propias comunidades para fortalecer sus proyectos culturales, conservar su identidad y garantizar su supervivencia en el tiempo, preservando su idiosincrasia y cosmovisión (p. 41)

De esta forma, para comprender los resultados de dichos procesos y reconocimientos, teniendo como eje principal el acceso a la educación superior por parte de la sociedad colombiana a los pueblos indígenas, la figura 7, permite observar dicho punto.

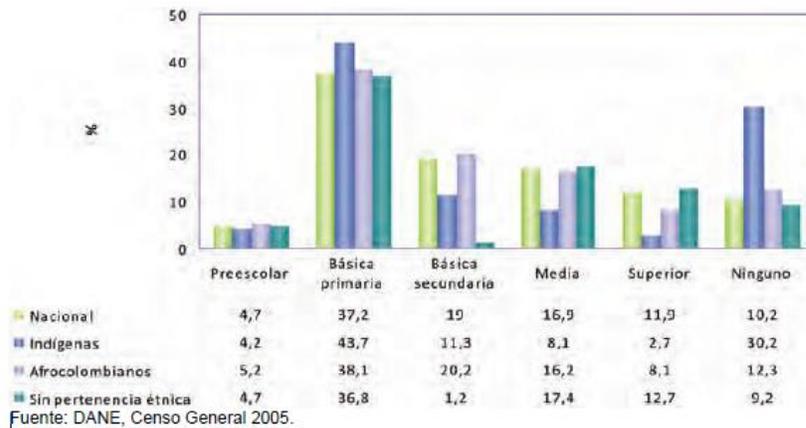


Fig. 7. Distribución porcentual de la Población Nacional por nivel educativo alcanzado, según pertenencia étnica. Fuente: (ANAYA, 2013)

De acuerdo con esto, los jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior enfrentan una serie de retos de adaptación, mediante el traslado y acoplamiento de sus lugares de origen, por espacios o ciudades donde no tienen la compañía de sus familiares o personas cercanas; además de esto, el acoplamiento académico o la adaptación universitaria, es un eje que conlleva índices de deserción para estudiantes indígenas que vienen con procesos escolares de menor calidad. Teniendo en cuenta esto, muchas de las universidades en el país (82 en total, donde sobresalen la Universidad Nacional, Distrital, Pedagógica, Javeriana, Andes, entre otras), les ofrecen a la población indígena condiciones de acceso “preferenciales”, siendo espacios donde se tiene en cuenta un aprendizaje y participación de esta población con características socioculturales específicas, brindándoles así, una formación acorde a sus particularidades culturales, por ejemplo, fortaleciendo su identidad, siendo conscientes de las necesidades de sus pueblos, evidenciando su conocimiento y sabiduría, entre muchos otros. Al respecto, Cortés (2017) menciona

La profesionalización de indígenas es una aspiración y una necesidad de mucha importancia para los pueblos indígenas. Estos jóvenes están llamados a apoyar sus comunidades, como técnicos o líderes, y servir de puente para la inescapable inserción de sus comunidades en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales del país y el mundo contemporáneos (p. 2).

Así pues, estos aspectos permiten comprender que la configuración educativa de las poblaciones indígenas en Colombia, ha sido un proceso constante y de lucha; tanto de las sociedades indígenas, como del pueblo colombiano al asumir y reconocer los derechos sociales y educativos que deben tener estas comunidades, y aún más en materia educativa,

siendo un eje vital para fortalecer y reconocer sus conocimientos, sabidurías, técnicas y métodos en espacios como la universidad, donde la multiculturalidad es un factor importante y asimismo, donde el acceso y vinculación a la educación superior, se soporta en apoyos y beneficios para estas poblaciones; estableciendo con ello, aspectos a sobresaltar como lo son: su adaptación a una ciudad y a un ambiente académico que se distancia, tanto física y emocionalmente de sus lugares de origen. Por lo tanto, en los ámbitos académicos convergen variados matices que componen un contexto social cultural, político y personal que requiere una conciencia del indígena presente en ambientes universitarios.

4.4. Escritura académica en la universidad

Ciertamente, en la universidad, la lectura y la escritura son dos fenómenos que orientan una discusión enfocada desde la formación básica hasta las evaluaciones nacionales e internacionales que se realizan para comprobar la calidad de la educación. Así pues, aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es una forma primordial de subsistir en la academia. Por lo tanto, Carlino (2005) plantea que “la escritura académica en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos, cuyo lenguaje es el del discurso académico propios de las diferentes asignaturas” (p.15). De este modo, Marín (2006) entiende por texto académico “aquel que se propone la comunicación de un saber científico disciplinar, para lo cual emplea los modos discursivos de la exposición, explicación y argumentación. Pero, su característica particular es su uso y circulación en las instituciones educativas” (p.22) Asimismo, Rodríguez, (2013) “la escritura académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización,

generalización y la integración de la información, y en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos” (p. 83). Sin embargo, este tipo de percepciones no pueden seguir conceptualizando la escritura académica en la universidad como un fin en sí misma, sin reconocer las relaciones y tensiones que se tejen entre ella con saberes individuales que traen consigo los sujetos. De esta forma, la escritura académica se percibe como:

Aprender a escribir para escribir no puede seguir siendo la consigna, pues esto la ha reducido significativamente a un simple objeto escolarizado que es necesario aprender a manejar mecánicamente a partir del juego de significantes y formatos, olvidando su naturaleza social, encarnada en comunidades de escritores y prácticas que le otorgan un horizonte de sentido particular (Bazerman, 2008).

Por ende, la escritura no es un producto abstracto, sino por el contrario, es una herramienta autorreferencial y auto representativa de sí misma, es un proceso de construcción social que consigna gestos de inclusión o supresión, marcas, rastros y manifestaciones que logran a través de la academia, escrituras formales con corrección, legitimidad y equilibrio favoreciendo prácticas enmarcadas en representaciones sociales que favorezcan sus contextos. La escritura no solo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Bourdieu, 1980).

Ahora bien, a la par de estas concepciones, surge la alfabetización académica como un

Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior (Carlino, 2005, p. 13)

De esta manera, se comprende que los espacios discursivos requieren de perspectivas en donde los estudiantes se involucran en los temas y habilidades requeridas en la universidad, lo cual

Más que como una finalidad en sí misma [...] como una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir (Colomer y Camps, 1996: 17).

Por este motivo, se concibe que las representaciones sociales permiten hacer evidente y perceptible las prácticas sociales de los actores sociales, posibilitando un entendimiento en el cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, indagando en sus significados y sentidos con que elaboran y ponen en su universo objetos particulares de la cultura:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender

los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña & Mireles, 2008, p. 15).

Con esto, se concibe un sin número de literacidades inscritas en múltiples situaciones o espacios, por esto, pueden ser vernáculas (vinculadas a la vida cotidiana y no reguladas por instituciones oficiales) u oficiales (relacionadas con la vida pública, formal o profesional, también sujetas a reglas o convenciones lingüísticas). En todo caso, se entiende que la literacidad abarca

El enfoque sociocultural, el cual no niega el componente cognitivo del lenguaje, pero, en lugar de considerar que la lectura y la escritura son sólo habilidades cognitivas individuales, se las ve como una práctica social y “una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas (Street, 2004, p.82)

Desde esta perspectiva, varios autores (Street, 2005; Barton y Hamilton, 1998; Heath, 1995) han analizado cómo la familia y los hogares se constituyen en espacios específicos donde se desarrollan prácticas letradas y cómo estas se relacionan con otros espacios comunitarios y, en particular, los escolares. A la par, se explica cómo surgen corrientes, mediante un eje fundamental de comprensión: la literacidad; allí, se resalta el papel de (Goody y Watt, 1963), el llamado modelo autónomo, que consideraba que de un conjunto de competencias solo cabía esperar idénticos resultados; y otro llamado ideológico, representado por Street (1984, 1993, 1995, 2000), que superaba la visión reducida de las competencias para contemplar prácticas situadas en contextos precisos de usos sociales,

invalidando las teorías sobre posibles efectos de las mismas, ya fueran estos cognitivos o sociales. Esta perspectiva es la seguida por los llamados *Nuevos Estudios de Literacidad*. Los orígenes del modelo ideológico se remontan a la obra de corte autobiográfico del antropólogo inglés Hoggart (1957) *The Uses of Literacy*, considerada la primera investigación etnográfica sobre prácticas de literacidad, donde este factor, tiene una influencia como corriente de estudio (Mena, 2016).

Aunque referida al escrito, se observa que en esta práctica sí está presente la idea de renovación o evolución en función de prácticas sociales que les dan sentido, cuestión que se aleja de la perspectiva de alfabetización de la UNESCO.

La alfabetización es la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida y desempeña una función esencial en la creación de sociedades sostenibles, prósperas y pacíficas. Las competencias de lectura, escritura y aritmética que se adquieren a lo largo de la vida, desde las nociones elementales hasta el nivel más avanzado, forman parte de un conjunto más amplio de capacidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, el sentido de la responsabilidad, la participación cívica, el consumo y los estilos de vida sostenibles, las conductas ecológicas, la protección de la biodiversidad y la reducción de la pobreza y del riesgo de desastres (UNESCO, 2014, p.82)

En otras palabras, no hay una única manera de escribir, sino varias. Es decir, no se caracteriza solo por ser un conjunto de habilidades para ser aprendidas, sino como toda una actividad humana que es esencialmente social y, de este modo, se localiza en la interacción interpersonal. Justamente, se observa la literacidad como una *práctica social*, debido al

marco ecológico que se le brinda, puesto que esta unidad básica constituye prácticas que son formas culturales del uso de la lengua escrita, donde la gente encuentra aspiración a su vida, sus procesos internos y sociales que incluyen elementos de representación ideológica e identitaria, además, factores sociales que parten de normas o instituciones. De esta manera, también se comprende que la literacidad no es la misma en todos los contextos, puesto que cambia dependiendo los medios o sistemas simbólicos, considerando diversas literacidades, por ejemplo, literacidad cinematográfica, computacional, académica, laboral, etc. Dichas prácticas contribuyen a la idea de que la gente participa en distintas comunidades discursivas con diferentes dominios (contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se aprenda y usa) de la vida. La literacidad, entonces, se percibe como un constructo que permite comprender la internalización de los procesos sociales y de las estrategias que se usan para aprender nuevas literacidades. De ello también se infiere la cultura, como un factor vital que permite comprender la literacidad como algo interdisciplinar que articula así, preocupaciones paralelas a las demás ciencias sociales en lo que concierne con este término; posibilitando la redefinición de las relaciones sociales e individuales.

De esta forma, la literacidad hace referencia a aquel uso o práctica que se viene dando en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es decir, la vinculación con eventos letrados, partiendo del interés, las necesidades y los propósitos propios de cada sujeto, en donde el carácter libre cobra relevancia para adoptar contenidos y estilos. De este modo, concebir la literacidad como un factor social que permite el reconocimiento cultural, político, identitario y educativo de las personas o sus grupos, permite concebirla y asimismo reconceptualizarla, brindándole aceptación en diversos espacios donde los procesos sociales juegan un factor vital en las

prácticas letradas. Cuestión que puede ser reflejada desde las propias comunidades y sus necesidades comunicativas.

4.5. *Literacidad autogenerada*²

Al mencionar este tipo de literacidad, se hace referencia a aquel uso o práctica que se viene dando en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es decir, la vinculación con eventos letrados, partiendo del interés, las necesidades y los propósitos propios de cada sujeto, en donde el carácter libre cobra relevancia para adoptar contenidos y estilos Zavala, (2002) señala:

Se ha sostenido que las literacidades vernáculas son híbridos que se originan en un espectro de prácticas de diversos dominios. No necesariamente son formas lingüísticas “naturales” o prácticas autogeneradas “puras”, disociadas de las instituciones formales sino, en la mayoría de casos, textos oficiales producidos dentro de prácticas vernáculas. Al escribir tarjetas a su manera, o leer el periódico en el marco de roles y redes locales específicos, las personas se apropian de las literacidades y transforman las formas dominantes para uso propio (p. 134)

Así pues, la literacidad autogenerada se establece mediante el uso y la forma como se escribe, condicionada por una serie de propósitos sociales: a nivel familiar, escolar, político, religioso, etc., donde se demuestran ciertas prácticas letradas, asociadas a los usos de dichos espacios mediante los sujetos que se vinculan con estos lugares. Pensar esta literacidad,

² Término acuñado por Patricia Ames en: *Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía.* (2013)

permite reconocer una alteridad y experiencia en los sujetos que la ejercen y practican, puesto que se aventuran y realizan una exploración inmersa en la escritura y la lectura, dependiendo de sus contextos y la significación o aproximación que desee brindarles a estos. Entonces, es un espacio abierto encaminado hacia la creación y el mismo acto de comunicar, mediante representaciones, imágenes, creencias, ritos, costumbres, etc. Esta literacidad no es fija, ni tampoco enseñada por ninguna autoridad, su conocimiento cambia según el contexto e integra siempre al aprendiz en su uso.

Por lo tanto, concebir la literacidad como un sistema de representaciones sociales y culturales, genera un vínculo más cercano con el sujeto que lo manifiesta, alejándose de parámetros o imposiciones que estipulan una manera de concebir el mundo y la escritura, en especial, en comunidades indígenas. Es decir, comprender la comunicación desde lo oral, escrito y simbólico, requiere una significación desde sus prácticas y elementos valorativos para cada miembro de una colectividad, siendo un eje de identidad en relación a otras comunidades. Lo distintivo entre la comunicación parte de aspectos inmersos en las experiencias, intereses, necesidades y maneras de concebir el mundo y comunicarse con él.

4.6. La experiencia

El concepto de experiencia se identifica a través de una larga reflexión filosófica, permeada por autores como Kant y Hegel, los cuales la perciben como “experiencia es, pues, de entrada ese algo, lo otro respecto al entendimiento, en relación con lo cual se puede y se debe plantear la cuestión de la certeza como objetividad” (Amengual, 2007, p.6). De esta

forma, se fundamenta el conocimiento de la autoconciencia como un punto de partida de las condiciones interpuestas por la subjetividad humana. Sin embargo, estas concepciones han traspasado en diversas áreas en donde se le concibe como “la cultura contemporánea se caracteriza por la exaltación de lo vivencial, por la recuperación de la propia experiencia como valor privilegiado para la construcción del sujeto social” (García, 2002, p. 231). Por ende, la reflexión en torno a la experiencia, el sujeto y la identidad, se permite comprender desde la profundidad de los sujetos desde su construcción permeada por detonadores de vivencias, de experiencias del ser individual y colectivo.

De esta forma, Larrosa (2003) señala que la experiencia es

"Eso que me pasa" (...) La experiencia supone, ya he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (...) la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia (p.89).

Por lo tanto, comprender la experiencia parte desde lo individual, asociada al sujeto y su mundo sensorial y simbólica. También, desde lo colectivo, a partir de la aprehensión del entorno a través de los sentidos. De esta manera, la identidad se construye con dos miradas que permiten la interpretación del sí. “Podríamos decir entonces que la “experiencia” es el punto nodal en la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre la

dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual” (Baqués, 2003, p. 7).

Así pues, la experiencia se convierte en un medio por el cual el hombre amplía su horizonte de sentido y su versión más íntima. Es una herramienta que también se sitúa en el lenguaje para posibilitar maneras de comprender un tiempo, manifestando acontecimientos cotidianos y se configuran en experiencias comunicables. Asimismo, la experiencia es un estado que permite retomar, volver, procesar y relatar. La experiencia es una aventura “la situación de aventura y la condición de aventurero se revelan en un mismo tiempo. No hay un camino predeterminado que asegure la aventura, y el aventurero no es anterior a la situación de aventura, sino que surge junto con ella” (Baqués, 2003, p. 7). La experiencia es una construcción , un mosaico de sentido y significacion social donde cada pieza se une a las demás: no para cerrar el sentido, para definir un conocimiento estable sobre el hombre y los hechos del mundo, sino para tejer una trama que nos permita participar de un horizonte social de sentido, y que nos ayude asimismo a construir nuestras experiencias y a relacionarlas con las ajenas (Baqués, 2003).

Capítulo tres

Marco metodológico

La presente investigación se circunscribe en un *enfoque cualitativo*, debido a su relevancia frente a concepciones acerca de la realidad, caracterizada por ser una práctica enmarcada en el estudio de actores sociales en su escenario natural. En efecto, no se considera la realidad como algo único y experimental, sino por el contrario, es una forma de entenderla a través de fenómenos sociales; en donde se extraen descripciones a partir de una perspectiva naturalista. Asimismo, este enfoque demanda una determinada visión del mundo a partir de la sensibilidad, imaginación, las intuiciones y la capacidad de narrar y reconstruir dicho fenómeno. “La investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas *¿Cómo?* y *¿Por qué?*” (Gialdino, 2006, p. 25).

Así pues, esta investigación es de tipo *interpretativa*, dado que se fundamenta en una posición filosófica en el sentido e interés por las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido (Gialdino, 2006). De este modo, se entiende que todos los procesos sociales tienen una esencia dinámica y simbólica, donde la acción humana tiene una relevancia profunda en el sujeto y en el contexto a partir de sus creencias, preferencias, actitudes y quehaceres explícitos o implícitos en su escenario cotidiano; es decir, los significados sociales o individuales en situaciones de desarrollo bajo una perspectiva de interés, se ajustan a una aproximación integradora de representaciones sociales. Ahora, bajo este mismo contexto, el método a emplear parte del *estudio de caso*,

allí, se comprende este como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). Al mismo tiempo, Hurtado (2006) menciona que el estudio de caso

es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia. De este modo, el estudio de caso se realiza para alcanzar una mayor comprensión de un factor concreto para aclarar un tema o cuestión teórica compleja o para indagar una situación o acto específico (p. 120)

Justamente, esta investigación se enmarca en este método, dada la pertinencia frente al contexto que se estudia (la cultura a la que cada estudiante pertenece respectivamente: Inga y Nasa, asimismo, su relación en una institución de educación superior) brindando así, una captación de la realidad espontánea, permitiendo comprender el valor y la importancia de la tradición oral y la escritura académica, como variables vitales de estudio, con el propósito de explicar estos componentes y dar cuenta de las situaciones que acontecen en dichos espacios dándole un análisis primario al sujeto/objeto. Por ende, es un estudio de caso único, ya que apunta al estudio particular de individuos en relación a sus comunidades, con el propósito de obtener entendimiento profundo que dé cuenta del estado actual de la tradición oral y cómo esto se relaciona en la inmersión de la escritura académica. Ahora, también es un estudio de caso teórico en el que se presenta una hipótesis y conceptos como tradición oral y escritura académica apoyadas en teorías como la literacidad, principalmente. En definitiva, este estudio de caso es cultural, ya que “considera una unidad (estudiantes indígenas) en función de toda una cultura, sistemáticamente, desde su historia y evolución hasta todos sus subsistemas, social, político, médico, religioso, etc.” (Sampieri, 2006, p. 485).

Construcción metodológica

Fase 1: proceso de selección.

La búsqueda de los estudiantes se inició en agosto del 2017 a través de un primer encuentro con la docente a cargo del Curso Nivelatorio de Lectura y Escritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia (UN), sede Bogotá; allí, se le comentó el objetivo a investigar y de esta manera, se posibilitó el acceso al curso. Mediante las observaciones realizadas las primeras clases, se indagó por los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, ya que el curso se encuentra con población afro, víctimas del conflicto armado, mejores bachilleres de municipios pobres y población indígena, dado que están suscriptos en el Programa De Admisión Especial (PAES). De este modo, teniendo en cuenta los estudiantes indígenas, se prosiguió a comentarles sobre la investigación y asimismo, se les solicitó sus correos para informarles más a detalle el proceso a seguir para quienes estuvieran interesados en colaborar con este. En total, el curso contaba con ocho estudiantes indígenas, de los cuales solo tres brindaron la información solicitada (correo electrónico) pero solo dos aceptaron, ya que uno de ellos nunca respondió a los correos enviados para hacer parte del trabajo investigativo; por este motivo, el trabajo se adelantó con los dos estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga.

Fase 2: recolección de la información

“La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.” (Sampieri, 2006, p. 397). Así pues, al momento en que se permitió el acceso al curso nivelatorio, se prosiguió a grabar y observar cada clase a la que se asistía, entrando en confianza con los estudiantes y el curso en general. Este proceso de acercamiento duró aproximadamente cuatro meses, es decir, todo el segundo semestre académico del año 2017.

Los instrumentos utilizados para esta fase consistieron en: grabaciones de audio, realizadas a 10 clases del CNLE, mediante dispositivos móviles; también observaciones, que como menciona Sampieri (2006) “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399). Por ende, explorar y describir ambientes, aspectos y analizar significados y los actores que los generan, establece una manera de observar los procesos, las vinculaciones con las personas a determinados contextos, situaciones, experiencias o circunstancias, en este caso, en un aula de clases y en una comunidad específica. Igualmente, fotografías de todo el curso en el aula y entrevistas, las cuales

Se definen como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. En la

entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Sampieri, 2006, p. 403).

Así pues, se desarrollan entrevistas semiestructuradas “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Sampieri, 2006, p. 403), las cuales cuentan con preguntas generales que parten de planteamientos globales que permiten dirigirse al tema de interés (Anexo 1).

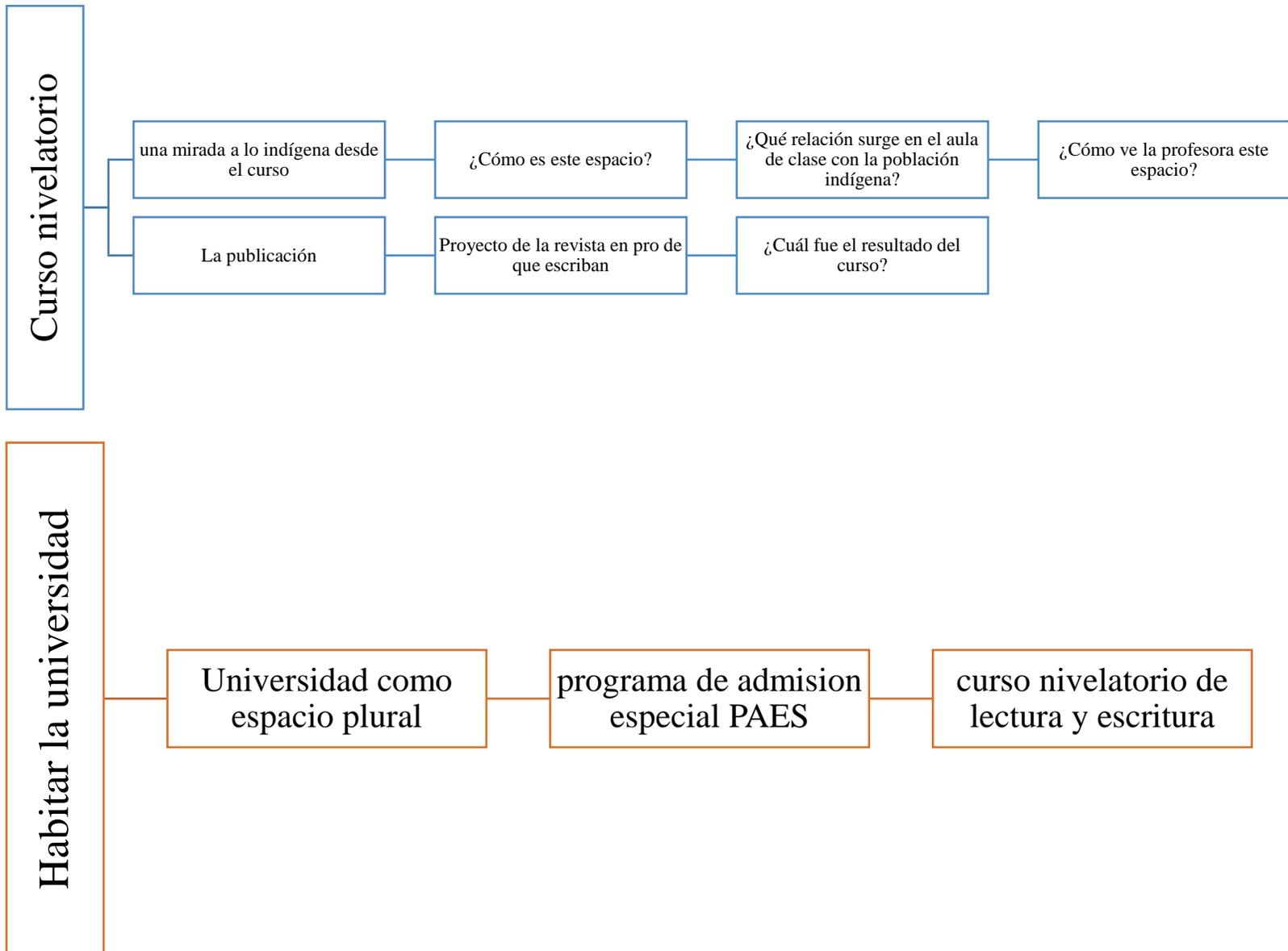
Fase 3. Organización, categorización y descripción de la información

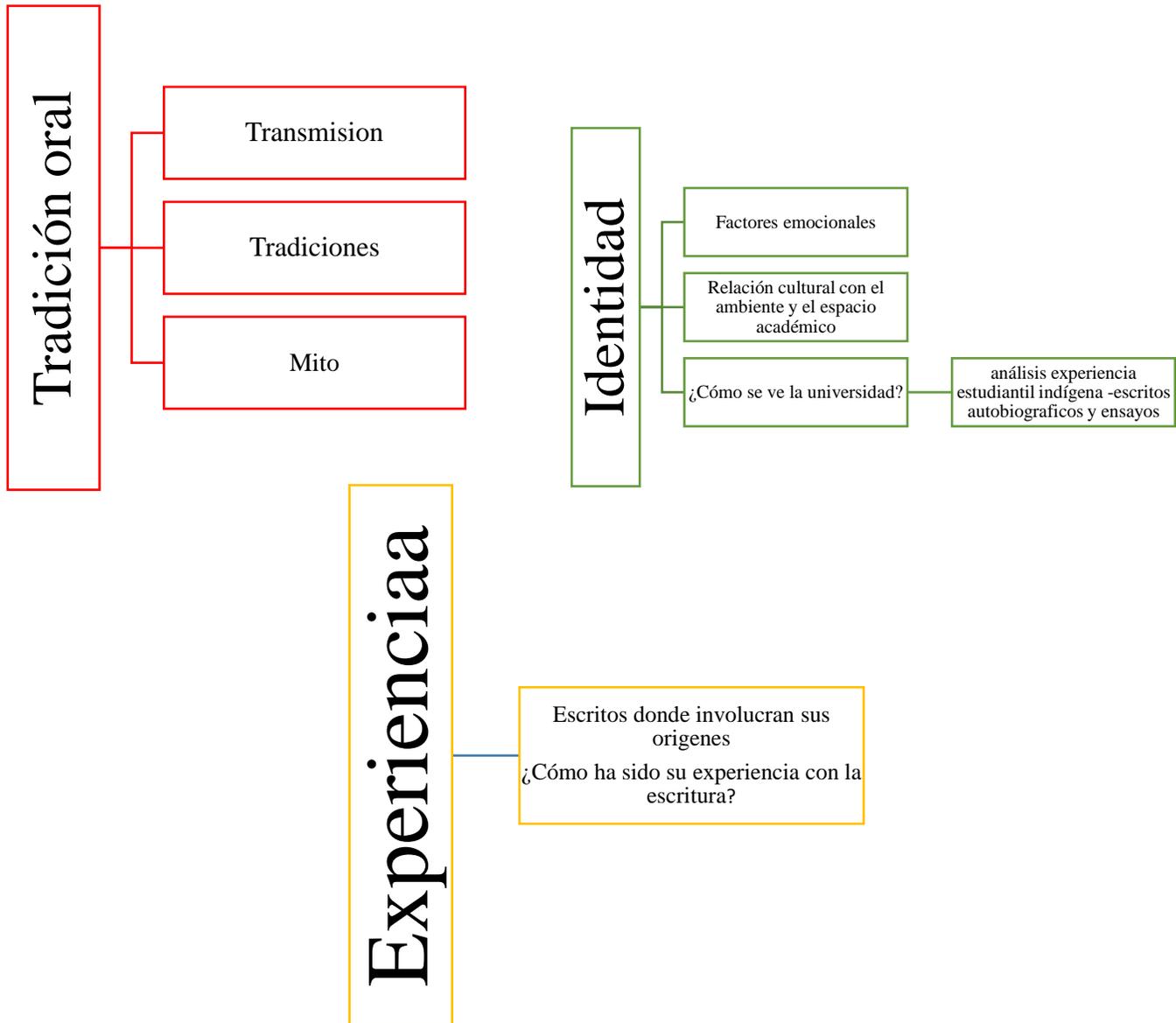
A partir de las observaciones (10 observaciones de clase) y entrevistas realizadas (se realizaron 3 entrevistas: dos a cada estudiante y una a la docente a cargo del CNLE), se prosiguió a escucharlas nuevamente y así realizar transcripciones de cada una (Anexo 2), con el fin de conseguir información de mayor relevancia. De acuerdo con esto, la categorización se estableció en tres momentos claves en donde a partir de la derivación teórica y el diálogo que surgía con los datos, se establecieron en árboles de categorías:

Primer momento: árboles categorías preliminares 1



Segundo momento: árboles categorías preliminares 2





Así pues, la categorización se estableció a partir de colores, de esta forma, cada momento de análisis y organización de factores trascendentales se segmentaba y sintetizaba, arrojando finalmente, tres categorías principales, las cuales tienen una serie de subcategorías. Posteriormente, la información codificada en las transcripciones, se desarrolló en una matriz de codificación (Anexo 3), permitiendo el análisis de toda la información suministrada. Lo anterior originó las siguientes categorías principales:

- ***Contexto político e institucional:*** esta categoría comprende aspectos relacionados desde políticas estatales y normas institucionales de la Universidad Nacional de Colombia (UN), siendo un espacio plural, donde se reconoce el Programa De Admisión Especial (PAES) y el desarrollo del Curso Nivelatorio de Lectura Y Escritura (CNLE) para estudiantes recién ingresados al ámbito académico.
- ***El curso nivelatorio de lectura y escritura:*** allí, se pretende analizar este espacio a través de la relación que se origina con los estudiantes y sus comunidades, observando así, factores culturales (la mayoría de estudiantes provenia de comunidades indígenas) sociales (el acompañamiento y acercamiento hacia personas con un factor en común: ser indígena; permitió mayor vínculo en los estudiantes) e ideológicos (rescate desde lo oral y tradicional de sus comunidades).
- ***Lo cultural en cada comunidad:*** donde se observan aspectos enfocados en sus tradiciones orales y componentes políticos y organizativos de estas. Cuestión que rescata su valor cultural e identitario.

| Categoría | Código | Definición |
|---|--|---|
| <p><i>Curso nivelatorio:</i></p> <p>Descripción y análisis del espacio a partir de la relación que surge con la población indígena, desde las perspectivas institucionales hasta de la docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Una mirada a lo indígena desde el curso</i> • <i>La universidad como un espacio plural</i> • <i>La publicación</i> | <p>Perspectivas personales e institucionales en torno al curso desde lo indígena y la inmersión de dichos actores en la universidad.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Experiencia de escritura:</i> • <i>¿Qué pasa con los estudiantes después del curso?</i> • <i>¿Cómo ha sido su experiencia en relación con la escritura?</i> | <p>Análisis de sus vivencias, perspectivas y repercusiones después del curso nivelatorio</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relación cultural con el ambiente y espacio universitario</i> • <i>Cómo se ve la universidad</i> • <i>Factor emocional</i> | <p>Análisis de la información recolectada mediante las entrevistas y los textos que los estudiantes y la docente brindan: textos argumentativos de clase y biográficos.</p> |

| | | |
|---------------------------------|---|---|
| <p><i>La tradición oral</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Contexto universidad</i> • <i>Contexto curso</i> | <p>Se comprenden sus procesos de transmisión oral comprendidos en una serie de costumbres, rituales y creencias que configuran su identidad, enmarcada en una lengua, relaciones sociales con el blanco y una configuración política. Todo esto mediante el <i>mito</i> como un eje vital en la tradición oral.</p> |
| <p><i>Identidad</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Experiencia personal</i> • <i>Experiencia académica</i> | <p>Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse. Incluso aquellas identidades que son imaginadas como estáticas y ancestrales, continúan siendo objeto de disímiles transformaciones.</p> <p>¿Qué pasa cuando entran las dos a jugar estas dos en la configuración de la identidad?</p> <p>Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. De ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular.</p> |

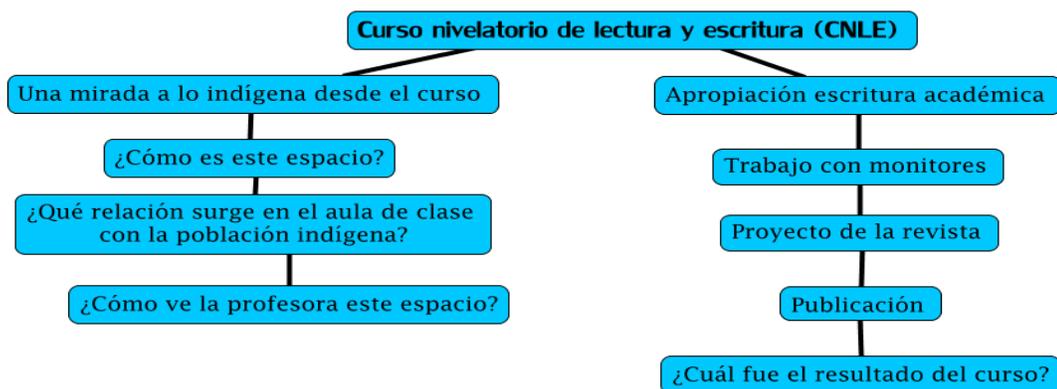
Figura 8. Procesamiento y análisis de la información. Fuente: elaboración propia.

Árboles de categorías

- **Contexto político e institucional:** esta categoría comprende aspectos relacionados desde políticas estatales y normas institucionales de la Universidad Nacional de Colombia (UN), siendo un espacio plural, donde se reconoce el Programa De Admisión Especial (PAES) y el desarrollo del curso nivelatorio de lectura y escritura (CNLE) para estudiantes recién ingresados al ámbito académico.



- **El curso nivelatorio de lectura y escritura:** allí, se pretende analizar este espacio a través de la relación que se origina con los estudiantes y sus comunidades, observando así, factores culturales (la mayoría de estudiantes provenia de comunidades indígenas) sociales (el acompañamiento y acercamiento hacia personas con un factor en común: ser indígena; permitió mayor vínculo en los estudiantes) e ideológicos (rescate desde lo oral y tradicional de sus comunidades).



- **Lo cultural en cada comunidad:** donde se observan aspectos enfocados en sus tradiciones orales y componentes políticos y organizativos de estas. Cuestión que rescata su valor cultural e identitario.



Ahora bien, para el análisis de los textos realizados por los estudiantes, se emplearon dos matrices enfocadas en aspectos de escritura académica y factores culturales. Así pues, la primera matriz se enfoca en aspectos formales de escritura académica; entre sus categorías se encuentra: uso académico del lenguaje, reconocimiento de la propiedad intelectual, argumentación, ortografía y coherencia. Esta matriz cuenta con una escala (Alto, intermedio alto, intermedio, intermedio bajo y bajo) para ser valorada de acuerdo a lo que se presenta en el texto de cada participante. La segunda matriz refleja aspectos culturales y establece patrones como: intertextualización, visión indígena desde sus orígenes, componente ideológico y mediación o diálogo con algún agente de transmisión y, al mismo tiempo, cuenta con una escala.

| A | B | C | D | E | F | G |
|--------------------------------------|--|------|-----------------|------------|-----------------|------|
| Criterio | Descripción | Alto | Intermedio alto | Intermedio | Intermedio bajo | Bajo |
| Uso académico del lenguaje | El uso cotidiano de la lengua es diferente al uso académico. Este último exige una selección diversa y precisa tanto del vocabulario como de las expresiones, de acuerdo al sentido que se le quiere dar al texto y a la audiencia a la que se dirige. | | | | | |
| Reconocimiento propiedad intelectual | Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia. | | | | | |
| Argumentación | En el discurso se define de manera explícita una tesis específica por medio del uso de argumentos contruidos de forma lógica. | | | | | |
| Ortografía | La ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de las palabras de una lengua. Escribir correctamente permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar. | | | | | |
| Coherencia | relación lógica entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado | | | | | |

Matriz análisis de textos académica. 2018. Elaboración propia.

| A | B | C | D | E | F | G |
|---|---|------|-----------------|------------|-----------------|------|
| Criterio | Descripción | Alto | Intermedio alto | Intermedio | Intermedio bajo | Bajo |
| Intertextualización | Hay una relación existente en el uso de textos de la misma cultural | | | | | |
| Visión indígena desde sus orígenes | Se tiene en cuenta la valoración, la perspectiva y el diálogo que surge entre los componentes y las formas de conocer, contar y ver el mundo indígena. Hay una proximidad hacia sus raíces. | | | | | |
| Componente ideológico | Posición dialógica | | | | | |
| Mediación o diálogo con algún agente de transmisión | Auto visión desde el otro para narrativizar, incluir modos históricos y de apropiación cultural | | | | | |

Matriz análisis de textos cultural. 2018. Elaboración propia.

Aspectos éticos

Es de vital importancia tener en cuenta los aspectos éticos, dado que se parte de la bioética como un factor clave para abarcar cuestiones acerca de la vida relacionada con distintas ramas del conocimiento. Por ende, el principio fundamental radica en el respeto por los seres humanos a través de la dignidad humana, de ello se desprenden componentes primordiales como la autonomía, beneficencia, no-maleficencia y justicia. Así pues, estos elementos son decisivos para realizar y posibilitar un acercamiento a los estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga que contribuyen en esta investigación.

De este modo, se comprende que los factores culturales, sociales, religiosos y políticos no deben perjudicar, en ningún sentido, la integridad de los involucrados en esta investigación. Por ende, se respeta la voluntad de los participantes en esta investigación a través de un pacto por escrito donde se les mencionaba las características y elementos a tener en cuenta para el estudio, además de no ser un trabajo juzgador, examinador o crítico de sus prácticas; sino por el contrario, el objetivo es comprender y entender sus procesos culturales sin atentar contra su intimidad; dado que esta investigación se adelanta con el fin de beneficiar al participante, su comunidad y a la sociedad en general por el valor patrimonial y cultural de las comunidades indígenas. Por este motivo, se realizó un consentimiento informado (Anexo 4) en el que se les informaba el objetivo y propósito de la investigación, así como la aceptación de este y la publicación de sus nombres o identidad en los informes investigativos y también, sus lugares de trabajo (en el caso de la docente).

Así pues, el respeto, la responsabilidad, valor y humildad con la cual se adelanta esta investigación, parte de reconocer en los participantes un factor social de inclusión y de aceptación a través del rescate tradicional y patrimonial con el que cuenta el país, sin desmeritar ni perjudicar a las poblaciones indígenas Inga y Nasa, sino revitalizar su papel y contribución en aspectos culturales, educativos, religiosos y políticos. Igualmente, la información recolectada parte de la indagación hecha a los participantes, con su consentimiento y permiso. En palabras de Ñaupas (2013) “un investigador debe ser humanista, preocupado por la suerte de la humanidad, necesidades, viscitudes, angustias y al mismo tiempo, debe ser una persona modesta, honesta, responsable y amante de la verdad” (p. 9).

Capítulo cuatro

En este apartado se presenta una clasificación de los resultados obtenidos en la categorización y análisis de entrevistas y observaciones hechos desde el Curso Nivelatorio de Lectura y Escritura (CNLE) hasta los participantes (A-E) y la docente a cargo del curso (P). Por ende, este capítulo tiene como eje organizador una serie de categorías para así dilucidar los hallazgos y poder compararlos con los objetivos propuestos y con la resolución de la pregunta de investigación.

Contexto político e institucional

Inicialmente, la educación superior en Colombia se concibe con una serie de políticas que promueven el acceso e inclusión de poblaciones vulnerables en el país, lo cual, desde un panorama que estimula y facilita a través de las instituciones de educación superior (IES) intercambios de ideas, experiencias, redes y actores en los que, se fortalecen apreciaciones sociales fundamentadas en discursos multiétnicos y plurales en la nación, contribuyendo así a forjar puentes significativos de identidad y acercamiento educativo. Por lo tanto, este capítulo se enfoca en describir cómo por medio de políticas estatales e institucionales en la Universidad Nacional de Colombia (UN), las poblaciones indígenas encuentran una vía a la educación superior y establecen con ello, un Programa de Admisión Especial (PAES) que aporta a la comprensión cultural y social de los estudiantes y sus contextos a través de un Curso Nivelatorio de Lectura y Escritura (CNLE), donde el factor intercultural es indispensable en el aula, arraigado por componentes influyentes como la escritura académica.

Políticas estatales e institucionales

En un primer momento, la Constitución Política de Colombia (1991) estipula una serie de normas en los entes educativos respecto a la atención de grupos étnicos, señalando: “su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural” (Art.68), lo cual se añade a lo que indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 1994) afirma: “el 2% de los cupos disponibles en la Universidad Nacional de Colombia están reservados para estudiantes de origen indígena, y se ha creado un Fondo de Becas "Alvaro Ulcué" para ayudarles financieramente en sus estudios preuniversitarios y de pregrado” (párr.24). Del mismo modo, en 1999 el Consejo Superior Universitario de la (UN) reglamenta en el acuerdo 018 que:

El Consejo Superior Universitario estableció el Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas con el propósito de crear condiciones que faciliten el acceso a la formación profesional a representantes de los diferentes grupos indígenas reconocidos como tales en el país (ACUERDO 018, 1999).

Bajo este contexto, se comprende que el acceso tanto a la inclusión y al respeto del discurso étnico y multicultural que se da en el país, se fundamenta por la demanda en la educación superior establecida mediante normas y reglamentos que involucran a la población indígena, en especial en la (UN). Teniendo esto en cuenta, incentivando la interculturalidad en el sistema educativo, el Programa de Admisión Especial (PAES) reconoce a las poblaciones

indígenas, afro, víctimas del conflicto armado y mejores bachilleres de municipios pobres³, derivando de ello aspectos académicos, sociales, culturales y políticos. Ahora bien, desde el 2009 los Cursos Nivelatorios se desarrollan bajo esta misma línea, apropiándose de la población que ingresa, en áreas como: matemáticas, inglés o talleres que apoyan en aspectos como manejo del tiempo, terapias del lenguaje y apoyos psicológicos, lo cual se fundamenta en soportes para sobrellevar las exigencias de la vida académica y universitaria. En el caso particular del Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura “lo deben tomar aproximadamente el 10% de estudiantes admitidos a esta universidad” (Monroy, 2015, p.437).

P3: En Bogotá, quienes los ven, son estudiantes que quedan clasificados por el examen de admisión de la universidad, entonces, dependiendo de cómo se desempeñen los estudiantes en el componente de análisis textual, los que obtengan puntajes más bajitos quedan clasificados para ver estos cursos. Ahora, realmente estos cursos se ofrecen a una población relativamente pequeña, más o menos como entre el 10 y 15% de los estudiantes que ingresan cada semestre a la universidad (Entrevista docente, 2018).

Ahora bien, el criterio que se tiene en cuenta para la selección de esta población es el puntaje que los estudiantes obtienen en su prueba de admisión que aplica la universidad, particularmente, en el componente de análisis textual. Cabe aclarar que esta prueba no evalúa el nivel de escritura que tengan los estudiantes. De esta manera, la variedad en la oferta de los cursos es muy amplia. Esto se puede visualizar en la siguiente línea de tiempo:

³ Acuerdo 93 de 1989 del C.S.U Por el cual se crea el Programa De Admisión Especial.

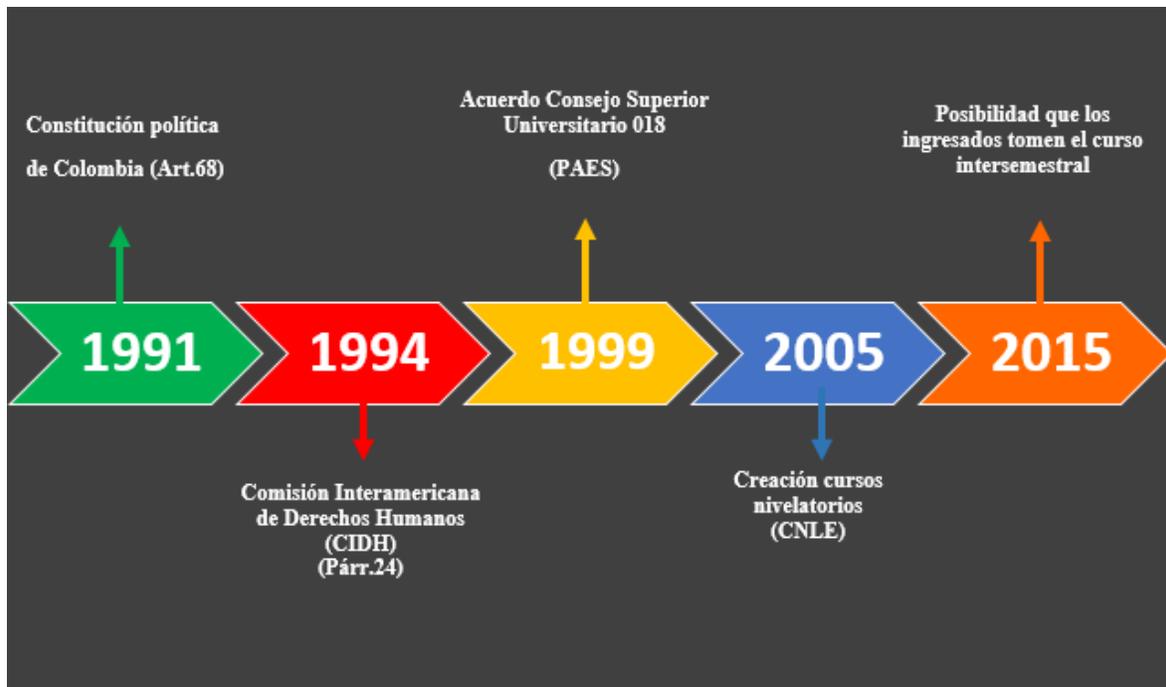


Figura 9. Línea de tiempo: configuración política e institucional acceso población indígena a la educación superior. (2018). Elaboración propia.

Con esto se comprende cómo a través del tiempo, se ha forjado un recorrido que posiciona la (UN) desde un panorama político, social y cultural enmarcado en la diversidad por los espacios académicos, respondiendo continuamente a la interculturalidad, logrando un avance y reconocimiento significativo que brinda un acercamiento de las comunidades convergiendo en espacios académicos. Por ende, Mayorga (2008) menciona: “al interior de estos programas ha surgido, a la vez, una interesante historia de encuentros y reconocimientos que señalan un camino posible para los procesos de inclusión tanto para los grupos étnicos como para las poblaciones vulnerables” (p.3). Así pues, la interculturalidad se percibe desde:

Una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí. Más aún, aparentemente la idea de interculturalidad comenzó a circular en América Latina

a partir de la evaluación de un proyecto de “ayuda técnica” en el campo de la salud. A partir de su uso en programas de educación bilingüe en los cuales se la utilizó en oposición a la idea de lo bicultural. Este tipo de usos, con atribuciones positivas, se habría extendido a partir de algunas críticas a la idea de educación intercultural bilingüe, según el cual, todas las culturas deberían conservar su propia personalidad y deberían estar en contacto abierto y recíproco entre sí, produciendo un “diálogo productivo en condiciones de igualdad” (Mato, 2007, p. 63)

De esta manera, la concepción que surge de interculturalidad se ve íntimamente ligada a las perspectivas sociales y culturales inmersas en poblaciones afrodescendientes e indígenas, sobre todo, desarrolladas en contextos educativos, por lo cual, se convierte en una iniciativa e idea impulsada bajo los diversos contextos e historias que emergen en una nación. Es decir, los diversos actores que componen una sociedad se involucran desde sus diferencias y asimismo las relacionan, apropian, resignifican y producen en universidades o colectivos que componen una serie de conocimientos relacionados con diálogos y saberes.

Intencionalidades pedagógicas del CNLE

Para la docente a cargo del Curso Nivelatorio de Lectura y Escritura (CNLE) es muy importante trabajar los aspectos sociales y culturales dentro del aula de clase, por ende, el espacio académico se convierte en un escenario de encuentros, historias, resignificaciones y apropiaciones de culturas, en las que, se tejen diálogos y saberes. Es decir, los CNLE se componen principalmente, del componente humano y social que traen consigo los sujetos

participes, luego, se genera un acercamiento hacia ellos a través de la escritura y sus propiedades cognitivas y comunicativas, pero a la vez sociales y comunitarias. Por este motivo, se tiene en cuenta cómo la apropiación de la escritura académica en el Curso Nivelatorio, es un determinante para forjar herramientas dialógicas y culturales. A continuación, se exhibe un diagrama que recrea la intención pedagógica del curso y sus componentes:

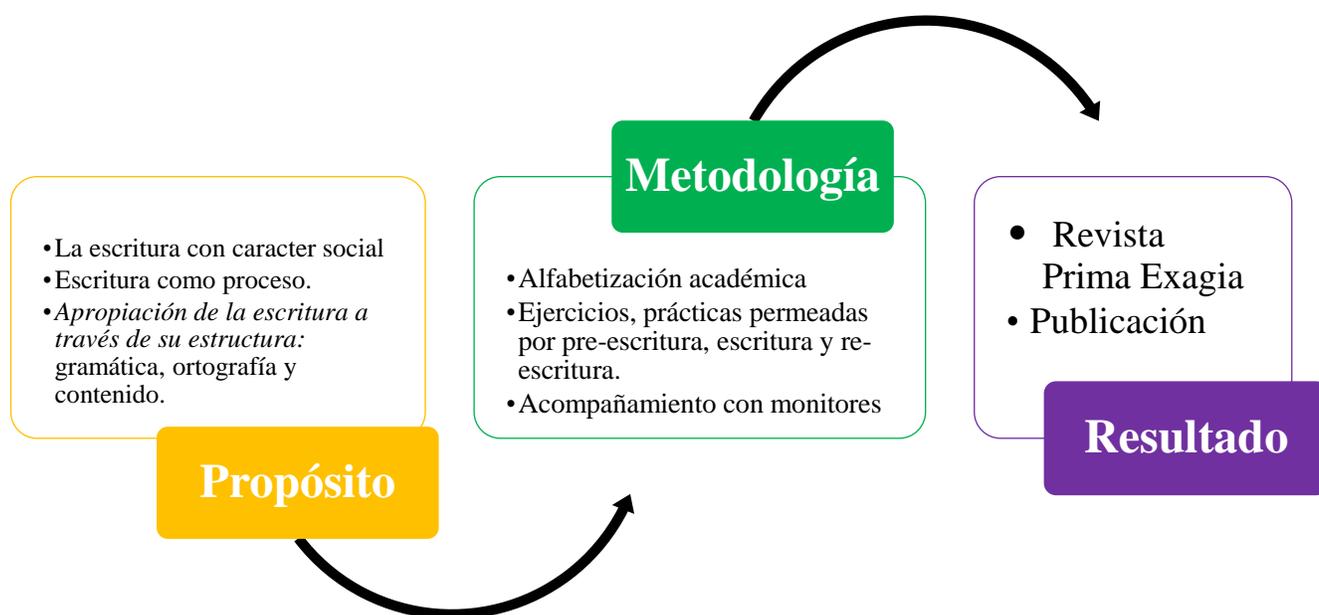


Figura 10. Diagrama: estructura CNLE. (2018). Elaboración propia.

De esta manera, el escribir para tejer lazos entre los sujetos que están involucrados en espacios como el CNLE, permite concebir el diálogo continuo entre saberes, culturas, posturas personales e identitarias en cada uno de los partícipes de este. Así pues, el enfoque teórico y metodológico del curso, se soporta en dos miradas: la escritura como proceso, con carácter social, añadido por un panorama estructural de apropiación en contenidos y formas gramaticales y, el segundo, brindándole un valor comunicativo y social al quiénes son como

sujetos dentro de ese nuevo espacio académico y cómo a través de sus contextos se establecen interacciones individuales y colectivas. Lo anterior está acompañado por monitores, ejercicios contantes y prácticas para un mejor involucramiento de los sujetos en factores académicos, ya que la guía y monitoreo que se brinda hacia los estudiantes, permite un adentramiento y relacionamiento con los sujetos, las prácticas letradas y las exigencias universitarias. Finalmente, se genera un producto visible a través de la publicación de escritos al terminar el CNLE en la revista Prima Exagia, donde son visibles aspectos culturales, académicos y comunicativos. Para comprender de mejor manera estos elementos, la docente a cargo del curso expresa:

P: Yo en general, quiero que aprovechemos este curso y la diversidad con la que cuenta y que repensemos un poco nuestras propias perspectivas de vida, ya que, pocas veces pensamos en cómo conocernos a nosotros mismos, quiénes somos, la realidad colombiana que vivimos y la diversidad que tenemos. Por esto, Prima Exagia es una oportunidad para escribir, para que otros nos lean, no solo por la nota. **Generar más lazos entre estudiantes** (Entrevista docente, 2018).

Se añade:

P3: En el campo académico, los académicos necesitamos leer para documentarnos para comunicarnos con otros autores, para nutrir nuestras ideas, para enriquecerlas, para modificarlas, etc. y eso es algo que deberíamos fomentar en el trabajo de lectura y escritura académica con los estudiantes. Ahora, a la hora de enseñar estrategias de lectura para los chicos, pues a mí me parece muy útil vincularlo también a algunas

actividades de escritura, o sea, ese mismo ejercicio de elaborar mapas conceptuales, mapas mentales, de escribir notas en relación a lo que se va leyendo, de hacer apuntes al lado, de hacer resúmenes, pues son actividades de escritura, pero que ayudan a mejorar las estrategias de lectura ¿sí? Entonces, pues son actividades que deberían estar estrechamente vinculadas y creo que eso es lo que tratamos de hacer en los cursos. (...) **El carácter comunicativo de la escritura se pierde cuando las actividades se reducen mucho a eso: escribir para evaluar, para ser evaluado. Eh, entonces sí, creo que ese asunto de cómo buscar espacios propicios para ese ejercicio** (...) Eh, pues obviamente, mis prácticas también están permeadas por la idea de alfabetización académica, de que es distinto leer y escribir en la universidad a leer y escribir en otros contextos, digamos escolares previos; también el asunto de que es distinto escribir en diferentes áreas disciplinares ¿No? o sea, el enfoque también un poco de escritura en las disciplinas de alguna manera, permea la práctica que yo puedo realizar con los estudiantes (Entrevista docente, 2018).

Así pues, el aprendizaje que se forja en el CNLE parte de componentes sociales que visualizan la escritura como un transcurso, no como algo jerárquico y dado para memorizar o aprender, sino que, por el contrario, es un trayecto o proceso permeado por la identidad, los contextos y factores que impulsan a los sujetos a escribir desde sí, convirtiéndolo después en escritura académica. Es decir, se piensa la escritura como proceso analizándola desde “pre-escritura, escritura y re-escritura”, como señala Cassany (1998, p.4). Sin embargo, los pasos no son jerárquicos, ni estáticos, estos son cambiantes de acuerdo a los sujetos y su contexto, el cual utilizan una y otra vez según sea necesario, además de ser guiados por un monitor, quien acompaña sus procesos individuales de apropiación en la escritura académica.

Justamente, Hayes y Flower (1980) proponen un modelo en el cual, se visualiza la escritura como proceso desde la interacción estrecha con las exploraciones experimentales y con el texto a medida que evoluciona. Para ilustrar de mejor manera esta idea, la siguiente imagen describe el modelo planteado por dichos autores:

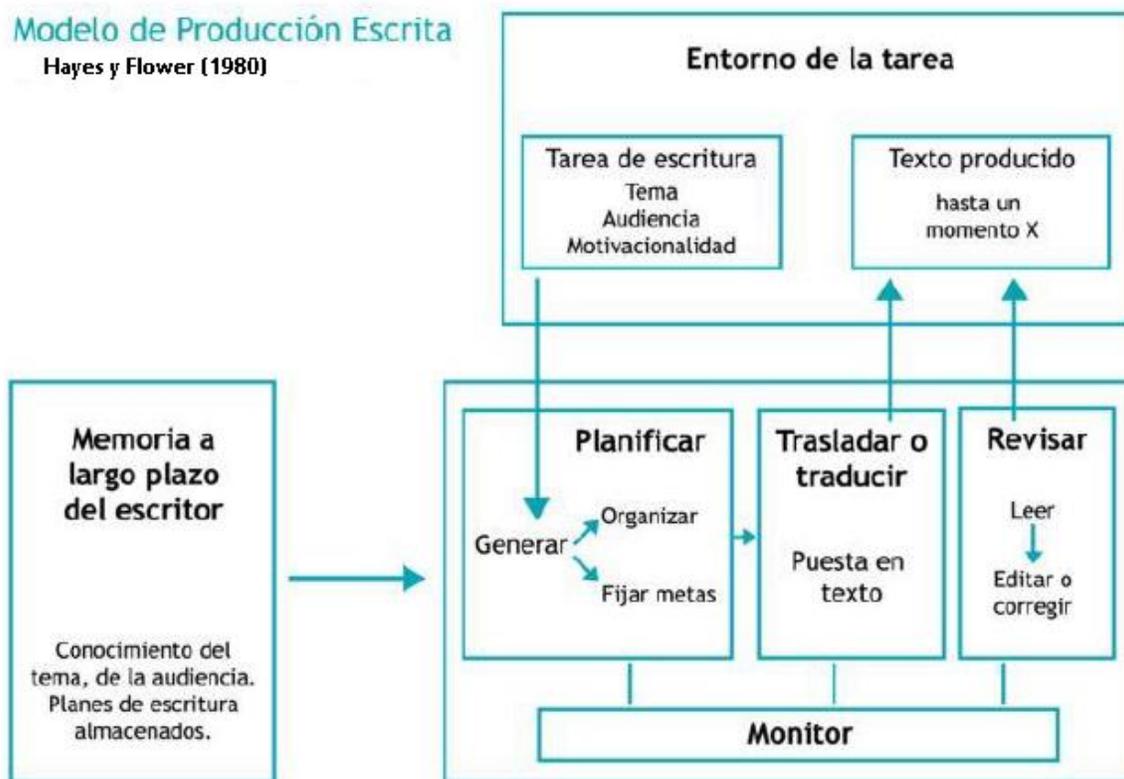


Figura 11. Modelo de producción escrita Hayes y Flower, (1980). Tomado de: (Fuentes, s.f)

Así pues, la escritura como proceso se concibe desde un transcurso dialógico y de construcción de significado, lo cual, supone la idea de que la escritura es un acto inmerso en una realidad social y cultural, dejando de lado visiones individuales sesgadas a la aparición escrita fuera de sentido y contexto. De este modo, se observa que planificar, trasladar o traducir y revisar, son secuenciales y están acompañados de un monitor. Para la docente a cargo del CNLE este acompañamiento se determina porque:

P3: Cuando se trata de estar revisando, nosotros estamos procurando estar recibiendo textos así sean corticos de los estudiantes o ejercicios cortos semana a semana, por lo menos cada quince días, cuando uno tiene 25 o 30 estudiantes para estar revisando por semana, pues realmente eso se hace muy demandante y pues obviamente, ese trabajo puede verse apoyado por la presencia de un monitor. **Los monitores realmente no pueden calificar, pero sí pueden ayudar en el proceso de retroalimentación cualitativa de los textos ¿no?, entonces, para eso, obviamente el apoyo de ellos es clave y bueno, nos hemos dado cuenta que también el monitor, pues tiene a veces ciertas facilidades de acercamiento con los estudiantes, a veces con los estudiantes tímidos o a veces también es un asunto como generacional ¿no? entonces, los estudiantes pueden sentir que tienen más confianza con otro chico, es decir, más cercano en edad y hacerle ciertas preguntas que no quieren hacer en público, en el salón de clase o que no quieren hacerle al profesor o a la profesora, entonces, obviamente sí, yo creo que el monitor cumple un papel importante en estos espacios de la retroalimentación de la escritura. Los monitores hacen presencia en los cursos de cada una de las clases, están allí, pues, para apoyar a los estudiantes en actividades concretas que uno pueda hacer, talleres que puede hacer uno en el aula de clase, etc. y así se van dando a conocer y los estudiantes tienen el derecho a pedir espacios adicionales con el monitor o el tutor adicionales a la clase para aclarar dudas o dificultades pues, con temas o con los textos que están escribiendo (Entrevista docente, 2018).**

Se evidencia el rol que asume el monitor, principalmente, desde las relaciones o vínculos que ejerce con los estudiantes, por lo tanto, el aprendizaje entre pares posibilita un aprendizaje adicional ayudando a otros a aprender. Ahora bien, el monitor, básicamente, cumple una función de colaboración armónica con el profesor, facilitando además, la comunicación profesor-estudiante. Los estudiantes participantes en esta investigación, manifestaban esta experiencia de la siguiente forma:

E: ¿Cómo veías el proceso de acompañamiento con el tutor?

E1: Bien, considero también que eso va en el interés de uno. Si uno necesita ayuda debe buscarla porque el tutor no va a estar siempre ahí porque también es un estudiante o tiene sus cosas (Entrevista estudiante indígena E, 2018).

E: ¿Alguna vez asististe con el tutor, cómo viste el proceso con él?

A1: Sí, pues, bien porque le entendía, y siempre me ha gustado, tampoco es que este tan alejada de la escritura, y soy de las que cuando le dicen algo trata de acatar órdenes para mejorar, fue una excelente experiencia (Entrevista estudiante indígena A, 2018).

De acuerdo con esto, se observa que la escritura como proceso inmerso en el CNLE es un método comunicativo que parte de los estudiantes, sus expresiones e interacciones en el aula, involucrando consigo herramientas de escritura para desenvolverse en la academia. Sin embargo, la escritura académica y su apropiación en los sujetos, coexiste con enfoques funcionales y otros lenguajes: orales (exposiciones) y gráficos (realización de mapas conceptuales y mentales), con lo cual, se percibe una relación de prácticas discursivas en procesos donde el escuchar, hablar, leer y escribir disponen de nuevos saberes didácticos, donde los alumnos aprenden, expresan y comprender aspectos académicos desde factores culturales y sociales. Así pues,

El rediseño o ajuste de la pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad implica reconocer, por un lado, que la literacidad académica no es neutral y transparente (Zavala, 2009, 2011), y por el otro, que la enseñanza de los géneros discursivos, y de los procesos de composición de textos académicos, debería ir encaminada no solo a una aculturación en una nueva comunidad discursiva, sino también a que los recién llegados puedan beneficiarse de los poderes que brinda el dominio de la literacidad académica (Franco, 2013, p.15).

Todo esto permite aceptar la enseñanza de géneros discursivos, donde la formalidad es una constante en el aprendizaje y se permea de factores como la delimitación de textos en: narrativos, expositivos, argumentativos y descriptivos. Esta tipología es acompañada también por lo retórico, conversacional y el estudio de textos. A continuación, se presentan las observaciones que determinan este factor en el aula del CNL

P3: cuando se trata de la escritura de textos e incluso de la escritura de textos dependiendo del género textual ¿sí? porque yo sí creo y de hecho por eso un poco en la propuesta, he preferido comenzar a trabajar textos de carácter narrativo con textos donde en la medida de lo posible, *se vinculé su experiencia a la escritura*, entonces, **el género narrativo, me parece que es un género que se les da mucho más fácil a ellos y que claro, puede estar relacionado a ellos con el provenir de culturas predominantemente orales, pero también, porque el género narrativo está más ligado a la vida cotidiana, mientras que trabajar con género argumentativo es una cosa compleja.**

En el CNLE el primer texto a realizar se enfoca en la autobiografía y la experiencia. La autobiografía «corresponde a un género que, al menos el sentido común ubica como muy cercano a la “experiencia vivida”: cuenta la historia de “la vida”» (Méndez, 2010).

P: Hoy vamos a hablar del *resumen*, clasificándolo en tres tipos: el comunicativo, mixto o abstrac y el informativo. Yo les dejé un mapa con características específicas de cada tipo de resumen. Entonces, ¿a qué hace referencia cada tipo de resumen?

— Los estudiantes participan y la docente expone los tipos de resúmenes de acuerdo al mapa que maneja en el aula—

P: podríamos tener un ejemplo de resumen leyendo las caratulas de lis libros, en el caso de Paulo Freire, podríamos contextualizar esto. Leamos por favor. (Obs.1, 2017)

P: *la reseña crítica* requiere una expresión mínima del contenido del texto, donde se expone de forma general el texto. Hay un sentido total del texto y una opinión con temáticas generales. (Obs.3, 2017)

P: en *Normas APA* uno indica en citas textuales, la pagina el año y apellido del autor. Esto es algo que ustedes tienen que ir aprendiendo para lo largo del desarrollo de sus trabajos. También al final se ponen referencias, que son las fuentes utilizadas. En Word aparece automáticamente esto. Vamos a ver si para el final del curso, podemos hacer una sesión de estas herramientas (Obs. 4, 2017)

A continuación, se presentan una serie de fragmentos en los que se involucran autores como Paulo Freire, artículos académicos y aspectos formales como las Normas APA, reflejando así, un carácter más analítico y sintético de ideas o conceptos.

I: Bueno, Judy y Sebastián, están aspirando para un cargo en una empresa muy importante. El resto de ustedes, son los que los están entrevistando y tienen que venderles un producto, ¿bueno? Entonces, el producto, yo les voy a decir el producto, y mejor dicho tienen que ser muy convincentes, no importa los usos que le den al objeto; mejor dicho, se tienen que inventar hasta pa' qué no sirve eso, ¿bueno? La idea es que sus compañeros elijan quién fue la persona que más los cautivó con el producto. Entonces, el producto que van a vender es una escoba, listo, entonces los dejo.

— Todo el grupo está de pie y en círculo, escuchando a los compañeros que realizan el ejercicio —

S: Buenos días muchachos, cómo están, les vengo ofreciendo la escoba 3500. No es una escoba como cualquiera, es una escoba muy distinta. Puede barrer, trapear, aspirar, limpiar la mesa, pueden hacer lo que quieran con ella (sus compañeros se ríen) también funciona como carro último modelo, tiene su espejo retrovisor (sus compañeros se ríen), tiene capó, tiene todo. También le pueden cambiar el color, lo que quiera. El precio es súper económico, si compran una se llevan dos y si compran dos, se llevan cuatro (sus compañeros se ríen) ¡Aprovechen! (aplausos). Chicos, la idea de este ejercicio es que no fuera muy técnico o académico, sino que ustedes se sintieran cómodos al hablar y decir algo. No los vi nerviosos, sino cómodos. **Siempre lleven una imagen mental de lo que quieren, porque eso facilita el expresarse en público.** Muchas gracias chicos (aplauden). (Obs.8)

En esta observación, los estudiantes realizan ejercicios y técnicas fundamentadas en la expresión oral. Se les realizan ejercicios de improvisación, donde la expresión adquiere mayor valor y destreza, dejando de lado la timidez y el miedo al público. (Anexo 6)

La próxima clase, Cristian dará una clase en torno a las presentaciones, vamos a manejar Prezzi. ¿Ustedes saben manejarlo?

C: ¡Noooooo!

P: Bueno, entonces eso vamos a mirarlo la próxima clase.

M: ¿Qué tal, les gustó, se sienten relajados?

C: ¡Síiiiiii!

M: Esa es la idea, que **se sientan confiados para el día de la exposición.** Con tranquilidad y seguros. Felicito a muchos.

P: Las tres mejores exposiciones que se presenten, elegimos y esos estudiantes se presentan ante toda la universidad, ¿De acuerdo?

M: listo, bueno. Vamos a aprender a manejar una herramienta muy chévere también. Aquí tengo un libro de cocina, elegí esta receta (muestra la página con una imagen de un postre) entonces, si quieren vayan pasando el libro para que observen la receta y podamos hacer el ejercicio. Si tienen computador, pueden ir haciéndolo ahí a medida que les muestre los pasos.

Entonces, vamos a iniciar la presentación en Prezzi con la receta que tenemos ahí. Esta herramienta es online, hay que hacer uso de internet, pero la podemos descargar tipo PDF. Entonces, podemos utilizar plantillas, la que mejor nos parezca de acuerdo al tema o una en blanco

Consecutivamente, se les enseña el uso de herramientas distintas a Power Point para que realicen sus presentaciones y se forje la creatividad en ellas y que además, acompañe y facilite sus presentaciones en público; alejándolos así de herramientas convencionales.

Estos textos inician con un proceso en el que el estudiante a través de una etapa de lectura de textos “modelo”, generalmente de personajes colombianos que han vivido experiencias similares a estudiantes que provienen de lugares distintos al de Bogotá, generan un acercamiento a sus contextos y a las prácticas de la lectura y la escritura, en este caso, se trabajó a Gabriel García Márquez. Monroy (2015) indica

no pretendemos que escriban textos en los que ellos den cuenta de su vida como un hecho completo, sino que más bien cuenten con distintas opciones que les permitan centrarse en algunos períodos de tiempo, en algunas personas que han sido importantes en sus vidas o en algunas experiencias particulares que consideren puedan ser interesantes de ser contadas (p. 76-77).

Además se indica que

P3: El género narrativo, me parece que es un género que se les da mucho más fácil a ellos y que claro, puede estar relacionado a ellos con el provenir de culturas predominantemente orales, pero también, por qué el género narrativo está más ligado a la vida cotidiana (Entrevista docente, 2018).

Así pues, se determina un primer acercamiento en el cual, las prácticas de lectura y escritura son contextualizadas, involucrando a los sujetos en sus procesos de apropiación y adaptación académica, las cuales tienen una vinculación directa con sus lugares, orígenes y experiencias, caracterizadas por factores como la oralidad y la vida cotidiana.

Textos Argumentativos

La enseñanza de textos argumentativos estuvo fundamentada por autores como Paulo Freire, ya que posibilitaban un trabajo dialógico y crítico frente a realidades que se asemejaban bastante al contexto académico del CNLE. Es decir, se contextualizaban al entorno académico y a la realidad de los estudiantes. Aquí también es importante destacar que se pasa a un nivel de lectura más detallado, con un desarrollo de estrategias, identificación de inferencias, reconstrucción de significados literales; identificación de contenidos y estructuras globales y también se asuma una postura crítica en relación con algunas de las posturas o ideas que en estos se presentan o que de estos se derivan (Monroy, 2015). Al respecto, la docente menciona:

E: De acuerdo ¿Por qué trabajar con Paulo Freire y por qué trabajar con sus textos en el aula?

P3: Eh bueno, **porque Paulo Freire fue precisamente uno de los que trabajo mucho con comunidades rurales, con campesinos en Brasil, y me parece que sienta en gran medida, las bases de lo que podría ser una pedagogía intercultural en América latina**, claro, una cosa que sí fue negativa del trabajo con este autor el semestre pasado y que trate de modificar este semestre, es dar más apoyo en los procesos de comprensión de lectura de los textos que leía de él, porque el semestre pasado dejé muy solos a los estudiantes en ese sentido y eso se notó en **la debilidad conceptual de las reseñas que entregaron**, pero sí, básicamente el propósito tiene que ver con eso. **Me parece que Freire es muy pertinente para el trabajo que uno podría hacer para personas que vienen de regiones rurales, o sea, ahí sería**

también el diálogo de saberes ¿no? es clave en el trabajo de él y aquí es sumamente pertinente (Entrevista docente, 2018).

Una consecuencia particular al momento de realizar textos argumentativos en el aula de los CNLE, es que las habilidades para discutir, exponer o explicar ideas a través de géneros discursivos como reseñas, resúmenes o ensayos son constantes. La docente afirma:

E: ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes que llegan al curso nivelatorio?

P3: las habilidades para elaborar textos argumentativos eso es algo que toca trabajar mucho en estos cursos, pero no te podría decir que sea una dificultad particular solo de ellos (se refiere a los estudiantes indígenas), sino que yo creo que eso hay que trabajarlo en general con todos los estudiantes sean indígenas o no (Entrevista docente, 2018).

Se agrega

P3: trabajar con género argumentativo es una cosa compleja, bueno el trabajar para enseñar a argumentar es difícil casi con cualquier estudiante, independientemente si es indígena o no, pero me parece que con los estudiantes indígenas es más complicado o bueno, también no sé, pienso que ha podido ser porque todavía me falta como indagar más sobre aquellas temáticas que pueden generar como debate en el estudiante indígena ¿no? y que pueden llevar a asumir posturas y a defenderlas, creo que eso es algo que esta como por trabajarse todavía (Entrevista docente, 2018).

De esta forma, se comprende que el género argumentativo comprende un propósito comunicativo delimitado por factores formales que están inmersos en contextos, principalmente, académicos. Es decir, los estudiantes se enfrentan a textos y lecturas académicas, las cuales no estaban vinculadas anteriormente, a sus prácticas, originando entonces, ciertas debilidades o falencias en su apropiación, como indica la docente. Es un riesgo teórico, metodológico y formativo que depende de estructuras de conocimiento enmarcadas en léxico, contenido, coherencia, argumentación y citación de fuentes.



Ejercicios de análisis de información de textos argumentativos. Apropriación conceptual (2017)



Lluvia de ideas y problematización de la lectura acerca de Paulo Freire y su perspectiva social y comunicativa. (2017)

Exposiciones orales

Ciertamente, las exposiciones en el aula del CNLE ayudan y contribuyen a una apropiación temática u aproximación de preguntas relacionadas con algún tópico en particular, ya que, los estudiantes en la duración del CNLE realizan dos exposiciones. La primera se centra en conocer quiénes son, de dónde vienen y sus características principales como comunidades indígenas, poblaciones afro o víctimas del conflicto. Es un acercamiento para saber de cada estudiante cultural y socialmente a través del curso. A continuación, se presentan las dos exposiciones que realizaron los participantes de esta investigación con respectivos comentarios y preguntas.

E: esta es la reseña histórica del pueblo. Nació en 1713, contaba con un nombre que se le había puesto para la época, con mucho toque. **Después, con un nombre que se la había dado a partir de los conquistadores, llamado Ricaurte. Ya después el pueblo constituido como pueblo indígena, se le dio el nombre ITAKU que significa la planada del armadillo, se le da ese nombre pues, porque está ubicado así como en una meseta.** La ubicación es sobre la cordillera central, bajo la vertiente oriental y sobre la cuenca del río Páez.

Ricaurte ahorita está constituido legalmente como resguardo indígena, ehh, cuenta con una población de más o menos de 1500 a 2000 habitantes. Está dividida por un cuerpo de cabildos, el cual está formado por el gobernador y el resto, pues no sé, creo que todos ya deben saber qué es un cuerpo de cabildo, que es básicamente la ley en el pueblo.

En la economía, se trabajan dos campos: la agricultura y el campo pecuario. En la agricultura se encuentra para nuestro sostenimiento lo que es cultivo de frijol, yuca, maíz y plátano. En cuanto al campo pecuario, hay provisión de pollos de engorde, cerdos, especies menores que es la piscicultura, codornices, en fin.

En cuanto a la educación, Ricaurte cuenta con un colegio que se ha enfocado al campo pecuario, ehh, en el momento cuenta con 200 a 300 estudiantes solo en la sede central. También hay 14 veredas, de las cuales solo 9 cuentan con escuelas para la formación básica primaria. **En cuanto a la tradición y cultura, practicamos lo que es la danza y el deporte. Danzas, pues, entre las danzas se celebra una fiesta que se ha adoptado ya de la parte oriental del departamento del Huila que es el reinado del bambuco.** En cuanto a deportes se realiza fútbol sala, baloncesto, microfútbol. En cuanto a la danza, Ricaurte tiene en este momento un grupo de danzas, también ha participado a nivel departamental y pues ha ganado muchos premios. Uhm qué más les cuento, uhm no pues básicamente eso es lo que les traigo para contar. **Es un pueblo muy pequeño. Para complementar hice un vídeo.** (Obs 1)

P: bueno muy bien, ¿comentarios a la presentación de E?

C: pues a mí me pareció muy bonita la presentación y el vídeo y en cuanto a los demás elementos el compañero los manejó muy bien. Eh, y tengo una pregunta acerca pues de la lengua, no sé si el NasaYuwe se habla:

E: pues ehh, desafortunadamente no todos hablamos NasaYuwe. Tuve la oportunidad de trabajar en la asociación de cabildos, en la cabecera municipal de Belarcazar. Trabajé dos años, en los cuales pues, me familiaricé un poco con la lengua, la cual entiendo pero pues no la hablo. Una que otra palabra la hablo, pero no se escribirla ni pronunciarla con perfección.

P: bueno muy bien, a mí me pareció muy buena tu exposición. Intentaste manejar el espacio ¿no? También me parece importante mostrar las muletillas que presentaste como: lo que es, presentamos lo que es. Esas muletillas debemos evitarlas. Y, en la presentación sí hay problemas con las tildes. Entonces siempre es importante recordar que tanto en los textos de Word, como en las presentaciones hay que revisarlos antes de entregarlos oficialmente. Gracias E.

A: buenas tardes, eh, para iniciar pues, voy a exponer mi lugar de origen, que es **San Miguel de Agreda de Mocoa, es un resguardo indígena cerca a Mocoa**. Mis papás son de allá. Actualmente, vivimos en Mocoa, porque **mi papá era uno de los líderes, era un rebelde revolucionario como dice mi abuela. Entonces, el Salió de Yunguillo hacia Mocoa, entonces, con él salió mi mamá y yo nací en Mocoa Putumayo.**

La ubicación geográfica de Mocoa es esta, es la capital del departamento de Putumayo. Putumayo está dividido en tres: alto, medio y bajo. (Señala

La fundación de Mocoa, es mucha, así que les voy a compartir un poco, por el tiempo. Estoy leyendo un libro que cuenta esto, entonces el descubrimiento de Mocoa empieza en 1543, más o menos hace 4600 años. Fue conquistada por una colonia española, se supo hasta ese momento que Mocoa existía, pero realmente, ehmm realmente, no fue un éxito para los colonizadores de ese momento porque para 1651, entraron en ese territorio indígena los indígenas Santaquies, entonces, como ellos vieron la invasión de gente colona, los indígenas hicieron como una especie de incendio, quemando Mocoa. Entonces, en 1793 San Miguel de Agreda de Mocoa, dando alusión a un gobernador de Popayán. Estas imágenes muestran un poco de Mocoa. También hubo colonización de misioneros.

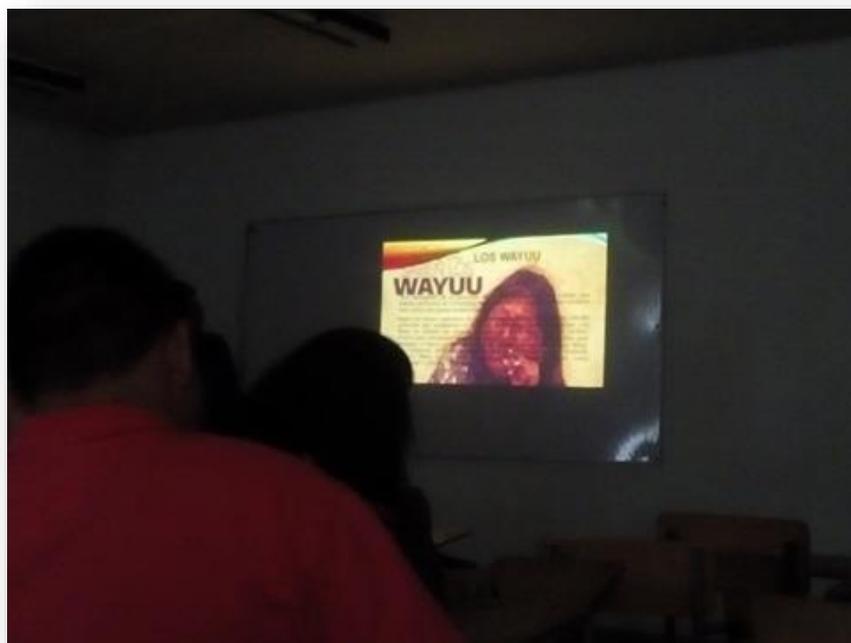
Bueno, yo como soy descendiente Yunguillo, tengo raíces Yungueñas, estas mujeres representan mi cultura. Son abuelitas con trajes, que en el caso de las mujeres se denomina Pacha, lo que significa tierra. O sea, nosotras representamos a la tierra. Las abuelitas anteriormente, utilizaban la pacha sin zapatos, descalzas. Aunque todavía hay abuelitas que caminan descalzas porque de esta manera ellas hacen la conexión del cuerpo con la tierra.

Como Mocoa cuenta con muchos indígenas, entre los que hay Inga, Kamtsá, Awa, Uitoto, se celebra el carnaval del perdón, que se celebra un domingo antes del miércoles de ceniza, lo que nosotros hacemos es agradecerle a la naturaleza, la tierra porque nosotros no tenemos un Dios occidentalizado. También celebramos el carnaval de blancos y negros que se trajo de Nariño. **Eh, yo, pues como soy Inga, también de Mocoa, de Yunguillo, esta es mi familia: los hombres usan una Kusma, que es un traje de pantalón blanco con una chungsa, las mujeres nos vestimos de negro con muchos collares, dependiendo el número de collares que tenga y los colores lo hacen más representativo. Soy muy orgullosa de lo que soy y pienso que los indígenas deberíamos pervivir en el tiempo y darle esa imagen a nuestros hijos, entonces yo le enseñé eso a mi hijo. Esta es mi familia, porque quien olvida sus raíces pierde su identidad...y ya, gracias.**

P: bueno, gracias Ayleen, por el tiempo es una lástima no poder saber más, **pero reconocemos que en Colombia hay una diversidad cultural que además, nos aporta mucho a nuestras miradas, ¿cierto?**

La segunda exposición se centra en la consolidación temática de sus textos finales, los cuales, podrán ir a publicación en Prima Exagia. Sin embargo, estas exposiciones cuentan con un criterio de evaluación (Anexo 5) antes de la última exposición, se comprende que la expresión oral potencia una experiencia contextual en cada sujeto y esta se relaciona con elementos académicos, es decir, el manejo de la voz, la expresión corporal, el manejo del tiempo y las ayudas audiovisuales, se apoyan con ejercicios de expresión oral o a través del uso de herramientas para apoyar sus presentaciones, es el caso de Prezzi o por ejemplo:

P: También observemos **los organizadores gráfico**, en los que podemos crear, por ejemplo, **Cmaptool o mentefactos**. **Allí pueden crear sus mapas mentales y conceptuales.**



Exposición final en torno a los Wayuu. Trabajo realizado por una estudiante perteneciente a esta comunidad (2017)

Productos del CNLE

Al finalizar el CNLE, los estudiantes realizan textos con temáticas que los incentiven a problematizar, escribir y para argumentar. Allí, la docente les brinda una serie de contenidos relacionados a factores sociales, culturales e interculturales, teniendo en cuenta la comodidad y provecho de este en cada estudiante. El texto final se debe soportar en elementos adquiridos a lo largo del curso en aspectos de escritura académica, además, debe pasar por una revisión con el monitor del curso antes de la entrega final. Estos textos se exponen en el curso, pero posteriormente, se realiza un espacio de socialización general con otros cursos nivelatorios. El estudiante que se selecciona para representar el curso se elige democráticamente entre todos los estudiantes. La docente alude:

P3: Hemos generado un espacio que es los encuentros de los cursos de lectoescritura, que son como una especie de seminario que se da al final de cada semestre, en donde van y se presentan algunos de los estudiantes como en representación de cada uno de los grupos; entonces al menos así, algunos tienen la experiencia de ir enfrentándose como al espacio de socialización, de tener que exponer su texto a un público, de tener que recibir preguntas del público, de tener que responderlas (...) Precisamente, algunos estudiantes se han sentido motivados por escribir textos sobre sus regiones de origen para darlas a conocer a sus compañeros, lo cual ha resultado en un intercambio de conocimientos sobre la diversidad geográfica y cultural entre los compañeros de estos cursos, pero además, en la difusión de textos sobre diversas regiones, generalmente apartadas de las grandes ciudades, los cuales han contado con la posibilidad de difundirse a través de Prima Exagia, (Entrevista docente, 2018).

Ahora bien, la revista Prima Exagia publica los textos producidos por estos estudiantes. Esta publicación, cuenta con el apoyo de Bienestar Universitario para que se creen grupos estudiantiles y estos, generen revistas en diversas carreras.

P3: Son espacios en los que los jóvenes van entregando sus textos y van a evaluación de pares y a la publicación final, entonces, me parece que buscar maneras de cómo vincular ese tipo de espacios con las actividades en las clases, puede ser clave para hacer énfasis en el *carácter social* que debería tener la escritura. (...) Entonces, presenté el grupo como proyecto, esa revista, una revista en la que se pueda publicar los textos de los chicos de primeros semestres (Entrevista docente, 2018).

De esta forma, la revista maneja una serie de temáticas enfocadas en: educación, ética, tecnología y medio ambiente, identidad y cultura, violencia, formas de control social, políticas educativas y protesta universitaria, legalización-penalización de las drogas, política y sociedad, y conflicto armado. “Creemos que se trata de temáticas que, si bien no necesariamente se trabajan en las materias de los programas curriculares que cursan los estudiantes, con su abordaje estamos contribuyendo a la formación integral de estudiantes universitarios” (Monroy, 2015). En otras palabras, se brinda una posibilidad para socializar un saber y determinar que la conciencia de la escritura académica es uno de los ejes fundamentales de la vida académica. Por lo tanto, a los estudiantes se les brinda la oportunidad de que sean leídos y además que sus producciones no se queden solo en el aula de clase o vistos para una nota. Es allí donde se contempla el escribir para publicar. Así pues,

el texto publicado el año en que se realizó el trabajo de campo, dejaba ver una relación entre: estudiantes indígenas universitarios, sus carreras y la escritura universitaria, lo cual forjó un ensayo enfocado en los cuidados paliativos. La selección del estudiante para representar al curso se realizó de la siguiente manera:

P: Bueno, me parece que en tu caso se ha dado una transformación para bien, ¿no cierto? Inicialmente, tu primer bosquejo de texto era realmente muy inconcluso, muy divagante, pero después tenías interés por el tema de la eutanasia y ya terminas después en el tema de los cuidados paliativos y me parece que hiciste una muy buena indagación bibliográfica que apoya esta perspectiva. Entonces, seleccionemos a un estudiante para las exposiciones de hoy, ¿A quién eligen ustedes?

C: Fabián profe.

P: Listo, sí, queda Fabián. (Obs.9)

Allí se le reconoce un criterio de apropiación temática, la cual constantemente progresó en el transcurso del curso y se sustentó con profundidad de forma oral.



Figura 12. Portada revista Prima Exagia 2017.
Fuente: <http://primaexagia.blogspot.com/>

Relación cultural con el espacio académico

Las aulas del CNLE dejan ver entre sus componentes teóricos y metodológicos un acercamiento contextual constante entre los sujetos inmersos en dicho espacio. Los vínculos que se generan entre los participantes y el nuevo conocimiento que adquieren para sobrellevar las exigencias de la cultura académica, permiten visualizar panoramas sociales y culturales, en donde el rescate y apropiación de identidades es predominante en los textos realizados, las exposiciones y los diálogos que se tejen entre varios estudiantes pertenecientes a otras culturas, pero que convergen en un aula. A continuación, se presentan tres fragmentos importantes que plantean una mirada intercultural en el espacio académico, en ellos se refleja

Un proceso que implica la posibilidad de escribir textos de carácter argumentativo a propósito de la toma de algunas decisiones importantes en la vida de estos estudiantes, así como del cuestionamiento a ciertos prejuicios y dicotomías manifestadas en sus intervenciones en relación con la cultura de sus coterráneos, sus propias formas de hablar o las relaciones entre la lengua oficial y las lenguas indígenas. La perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, y de la lengua en general son necesarias en este proceso (Monroy, 2015, p. 445)

En definitiva, la Universidad Nacional de Colombia, concibe a través del Programa de Admisión Especial (PAES) y en el desarrollo de Cursos Nivelatorios de lectura y escritura (CNLE) una apuesta política, social, comunicativa e intercultural que se visualiza desde la equidad de saberes y prácticas en cada uno de los estudiantes pertenecientes a diversas comunidades o poblaciones en el país. Esto se refleja en la figura 13, así pues:

La interculturalidad se tornará real sólo cuando se olvide -y aun perdone- toda la carga de odios y resentimientos de carácter histórico; cuando se considere que las actuales generaciones en nada son culpables de los vicios, defectos y abusos de las generaciones pasadas. La interculturalidad supone necesariamente un clima de diálogo respetuoso, fraterno y creativo, de paz, intercomprensión, armonía, reciprocidad, solidaridad entre una comunidad y otra. Supone también, una aceptación del cambio, una actitud de renunciamento a posiciones intransigentes. De otro modo el diálogo sería imposible. Estos conocimientos, valores y actitudes llevados a la práctica deberían integrar el currículo de todo sistema educativo intercultural. Más aún, todo currículo debería ser intercultural. Sólo entonces es posible desenvolverse “en lo nuestro y en lo ajeno” (Orellana, 2010, p.244)

Es sobresaliente cómo en estos espacios académicos la identidad y el contexto del cual provienen los estudiantes se apropia de maneras desde el quién soy y lo que soy, acompañados por otros factores como la escritura académica, la cual incorpora y desarrolla en ellos maneras objetivas de visualizar su pertenencia y diferencia de otras comunidades, en las que se tejen lazos y conciencias sociales de pertenencia, reconocimiento cultural, manifestaciones, comportamientos, creencias, historias, memorias colectivas, valores, propósitos e intereses que se dan en un determinado espacio que permite un autoreconocimiento y así, establece un diálogo constante por interpretar la experiencia vivencial desde la academia.

Relación cultural con el espacio académico

P: *consideren el texto final como una excusa para conocer mejor la cultura de la cual se viene y también para plantear posición en relación con las posibilidades y dificultades para construir diálogo entre saberes producidos en distintas comunidades. Por ejemplo, comunidades indígenas y afro en relación a la comunidad académica. Entonces, les voy a leer las temáticas que hay, yo se las envié por correo también: diálogo intercultural, relación intercultural, decolonialismo, pedagogía crítica aplicada a las ciencias, racismo, interculturalidad y derechos humanos, medicina y saberes medicinales ancestrales, religión y cosmovisión de distintos grupos ancestrales.*

De hecho, hace poco en una conversación que tuve con A, sobre la venida del Papa, entonces, ahí observamos como los choques culturales. La religión intenta imponer ciertos mecanismos de vida a las comunidades indígenas ¿no? Y formas de ver el mundo a las comunidades indígenas. Entonces ese podría ser un tema interesante para trabajar.

P: Hace días, estaba viendo en noticias U.N los sistemas vistos desde la ingeniería civil para el procesamiento del agua en los Zenues, cuestiones que son propias de sus saberes, para evitar las inundaciones que se están viendo actualmente. También los conocimientos indígenas para la perspectiva de la arquitectura, el arte rupestre y diseño.

A y a E, presentaron su borrador inicial y esto generó un diálogo:

E: una preguntita: ¿ustedes, por ejemplo, en su cultura, por ejemplo cuando nace el bebé, entierran la placenta, el ombligo?

A: sí, son ritos. Todavía se hacen

E: En mi tierra se estaban perdiendo, pero otra vez se están recuperando.

A: Hay comunidades que están en recuperación de eso. Nosotros, estamos tratando de resaltar y que no se pierda, porque nosotros todavía tenemos vestidos, tenemos lengua.

E: En mi tierra, por ejemplo, ya se implementó la casa Nasa, o sea, ya no es el hospital donde nacen los bebés, sino la casa Nasa donde se hacen rituales habidos y por haber.

Ya no es el médico, sino la partera, aunque si es un parto complicado ya hay presencia de un médico occidental, pero por lo general es una partera la que siempre va a recibir al bebé.

A: A mí me parece chévere la parte cultural y eso, la interculturalidad, pero también me gusta asociarla con la parte occidental. Me parece muy importante. Se debería asociar.

E: Yo también opino lo mismo porque eso le abre a uno pensamiento.

A: Sí, porque ya no es solamente... hay tantas cosas. El eje central debería ser la parte central, pero abrirse también al occidental.

Cómo esa perspectiva también aporta a nuestras comunidades.

Cómo aporta, no influencia, sino cómo aporta.

P: bueno, bien. Entonces si quisiera que hiciéramos un poco de comentarios previos, teniendo en cuenta sus experiencias de lectura y escritura previas y el texto de Paulo Freire

¿Qué conexiones podríamos establecer al respecto?

C: profe, pues por ejemplo, en el capítulo 5 donde él expresa que leer no es solamente desde un texto, sino desde la suma de todas las experiencias, en cuatro aspectos: los sentidos, el oír, el ver, desde una forma kinestésica también y entonces ahí para entender este capítulo se consideran como todas las experiencias que uno ha tenido y pues, me llevó inmediatamente a lo que había escrito la primer vez aquí en el curso.

P: Tu pones en relación el nosotros como sujetos con una identidad, una historia, unas experiencias previas, con unas experiencias de vida y también con unos conocimientos más o menos amplios, más o menos limitados del mundo, de las temáticas, las cuales vamos a leer, digamos a los textos que nos aproximamos. Y cómo, digamos eso debería hacer que el acto de leer no sea solo un acto pasivo, digamos de memorización de la información; sino que debería ser un acto que pues, implique la actividad por parte del lector también.

Pero concretamente con las experiencias o actos de alfabetización:

¿Qué ideas son interesantes y qué conexiones podemos encontrar entre los procesos de alfabetización que se nos propone y con los que tenemos o hemos tenido experiencia? Incluso podríamos pensar esto cuando se trata de enseñar a niños indígenas a leer y a escribir su propia lengua.

C: pues que cuando uno memoriza, no hace un proceso crítico. Entonces él plantea un aprendizaje más crítico.

P: Exacto. No se establece una relación con mis pensamientos y el mundo externo, por ejemplo, en la enseñanza o alfabetización inicial de niños con el ma, me, mi, mo, mu. Esto no tiene nada que ver con la realidad de los niños, con lo que están viviendo.

Figura 13. *Relación cultural con el espacio académico.* (2018). Elaboración propia.

Experiencia de escritura académica en los estudiantes universitarios indígenas

A través del Curso Nivelatorio De Lectura Y Escritura (CNLE) se realizaron una serie de textos (ensayos) fundamentados en composiciones argumentativas y culturales, donde los dos participantes de esta investigación realizaron enfocados en dos temáticas particulares: la ética en la restitución de tierras y la perspectiva de la medicina tradicional indígena de Yunguillo en relación con la medicina occidental (Anexo 7). De este modo, los textos analizados, permitieron visualizar un panorama discursivo sustentado por la apropiación argumentativa brindada en el curso mediante las temáticas que la docente planteaba, originando así, mayor interés por parte de los estudiantes en los temas que elegían para su entrega final. Al respecto se menciona:

P3: Yo recuerdo que en el curso, **E**, escribía sobre la corrupción que existía como en las tierras que daban, entonces a él le interesaba y **A**, escribía sobre la medicina en relación con su comunidad y lo que estudiaba, **entonces me parecía un factor, porque sí participaban más de lo normal. Sí, cuando logra uno como identificar algunas temáticas que puedan ser, que puedan dar lugar como a asumir posturas políticas, por ejemplo, en el caso de ellos, puede uno llegar más fácilmente a hacer trabajo argumentativo** (Entrevista docente, 2018).

Ahora bien, estos textos dejaron ver a través de las matrices diversas maneras de construcción argumentativa, siendo más abiertas, coherentes y consientes de la postura que se asumía, ya que también eran factores que estaban relacionados con los sujetos y sus realidades. Por esto, es pertinente visualizarlo desde lo que menciona Hamilton (2004)

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (p.109)

Justamente, estos textos reflejan que todo conocimiento está marcado por el contexto en que es producido favoreciendo un diálogo y colaboración intercultural, acompañado de una reflexión crítica en donde, a través de la experiencia con la que cuentan los estudiantes en sus comunidades, descubren y posibilitan en sí, nuevas maneras de intervenir y responder a través de la academia y la escritura. De ello, se entiende que

La experiencia supone, hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2003, p. 89).

De este modo, la consideración, el empoderamiento, la autonomía y la ciudadanía etnia, se convierten en estos documentos, herramientas de identidad, sentida y vivida desde la armonía

que genera el reconocimiento de la diversidad en el aula. Por ende, los textos expresan componentes de escritura académica en donde se encuentran, como menciona Tolchinsky (2014)

Es decir, cada uno se desarrolla en un conjunto diferente de componentes o partes diferenciadas que cumplen una función comunicativa particular, pero respondiendo al propósito comunicativo central del texto. Las partes que lo componen, la organización global propia de cada modo discursivo, es un factor de coherencia, ya que sirve para responder a las expectativas que tiene el lector frente a ese modo discursivo y se han ido creando culturalmente sostenidas. Los textos que el lector percibe como una unidad significativa son coherentes; el lector capta de qué trata el texto e integra las diferentes ideas que aparecen en el texto en un todo con sentido. Es el lector quien percibe la coherencia, y el escritor ha de lograr que la perciba. El escritor tiene que aprender a seleccionar y organizar el contenido para que el lector perciba el texto como un todo integrado (p.23).

Esto se refleja en un carácter más formal y ligado hacia la estructura y el componente argumentativo que deben tener los ensayos. Sin embargo, también se encuentran con un factor social, como menciona Camps (2002)

Cuando se habla de aspectos sociales y culturales se asume que estos ya contienen lo afectivo y emocional y que además si escribir es una actividad social, de tipo comunicativo, parece claro que escribir adquirirá valor cuando represente alguno de los valores que la persona considera relevantes para ella y para los lectores. La motivación para escribir está

más ligada con la función que le atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio (p.37).

Esto permite observar una visión dialógica dotada de una identidad social, apuntando a un desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes como una expresión de su competencia comunicativa. Teniendo en cuenta esto, los estudiantes también manifestaron sus perspectivas frente a los aprendizajes obtenidos en el curso:

E: ¿Cómo te sentiste en el curso, qué consideraste que aprendiste de ahí?

A1: **Pues a mí realmente me ha gustado siempre la lectura, aunque ahora no he estado tan involucrada, pero siempre me ha gustado, además yo soy de las que a veces, mira la ortografía y así, porque se mira feo cuando la gente escribe mal.** Es que uno entre más lea, mejor escribe. Hasta andaba en la escuela con el diccionario de español, hacían concursos y siempre me los ganaba en esa época.

E: ¿Consideraste que sí aprendiste algo más en el curso?

A1: **Sí claro, no más en los trabajos escritos jajaj, mucho, en las normas APA que se manejan en la universidad, casi todo es Normas Apa jaja** (Entrevista participante A, 2018)

E: ¿Cómo sentiste el curso nivelatorio, consideras que aprendiste en él? Que aprendizajes y debilidades viste en él.

E1: Sí, aprendí muchísimo. **En aprendizajes, los ensayos, las reseñas, aprendí todo esto. Cómo hacer un resumen, las diferencias entre cada uno.** Las debilidades, pues, eso depende es de uno ya, del curso como tal no. (Entrevista participante E, 2018)

De esta manera, se comprende que las reflexiones que se generan a través de las experiencias que conciben los estudiantes desde la escritura académica y el contexto en donde emergen dichas temáticas, proyecta miradas que involucran social y culturalmente realidades. En efecto, desde ciencias ancestrales hasta normas y comportamientos sociales establecen un vínculo para describir y e interpretar formas de vida desde producciones escritas hasta expresiones cultural. Por ende, hay un dinamismo en el aula del (CNLE) entre las relaciones colectivas e institucionales y las personales y vivenciales, las cuales, proyectan una interculturalidad como práctica “propia” que eventualmente, caracteriza a los “otros”. Así pues, la docente generó a través de estos estudiantes reflexiones, análisis, críticas, valores y aceptaciones siempre en función del bien social, en línea de fortalecer lo comunitario y la identidad de cada sujeto, cuestión que se refleja en las experiencias de escritura que presentaron los estudiantes.

Tradición oral e identidad en los estudiantes pertenecientes a las etnias Nasa e Inga

La tradición oral en la comunidad Nasa

Una parte importante de la cultura y de la vida en sociedad, se establece a partir de la comprensión dinámica de significados, comportamientos y objetos en los cuales la comunidad Nasa se forja y cobra sentido. Por ende, la comunidad Nasa, se estructura política y organizacionalmente, de la siguiente manera:



Figura 14. Organización política comunidad Nasa. (2018). Elaboración propia.

En efecto, en un primer momento se encuentra el cabildo, que es una institución política principal en la organización política, elegida democráticamente a través de un gobernador, el cual, “toma las varas de mando”, siendo símbolo de autoridad. Posteriormente, se encuentran los resguardos, que es una propiedad colectiva de las comunidades, conformada por una o más comunidades. Por último, se encuentran los miembros indígenas con un rango de sabiduría, en un primer momento se encuentran los médicos tradicionales (Te' wala) o grupos de ancianos conformados por mayores, ya que su experiencia permite que ejerzan una

autoridad importante en la comunidad, luego, siguen los demás miembros. Teniendo esto en cuenta, los aprendizajes que se forjen en la comunidad se transmiten desde los mayores y sus familias, así, el Nasa Yuwe se concibe como un eje vital de identidad cultural, ya que, parte de una perspectiva, que como menciona Nache (2001)

Fortalece los conocimientos y los saberes de los antepasados. Esto se debe a que las lenguas vernáculas son instrumentos innatos de comunicación de los pueblos vivos y transmiten significados que el oído puede oír, los ojos pueden ver y el cuerpo puede sentir el efecto de su propia lengua cuando se piensa y se expresa en relación con la naturaleza que lo rodea con sus propios pensamientos para la comunicación y diferenciación entre los pueblos indios en sus territorios (p.28).



Así pues, las sabidurías, tradiciones ancestrales y el poder de los antepasados, genera un fortalecimiento en la comunidad Nasa Yuwe a través de su lengua, desde donde se caracteriza la expresión y el sentir de dichos antepasados para comunicarse con la naturaleza y también expresar así su identidad frente a otras culturas. De lo anterior, se desarrolla el valor fundamental por la cosmovisión, los mitos, leyendas, cuentos, historias y anécdotas que se transmiten en la vida de

Adaptado de: Instituto Colombiano de Antropología (1987).

la comunidad, retomando sus orígenes y estableciendo un vínculo entre el pueblo Nasa y la historia mítica y política de su territorio. Al respecto, el participante E menciona:

E: Listo, perfecto. Ahora, ¿Qué características principales de tu comunidad hay?

E1: Sí, ehm, bueno, hablando desde lo ancestral, si hay...se practican rituales.

E: ¿Cómo cuáles?

E1: Rituales mayores: está el ritual del Saquelo [Saakhelu] está el ritual del Sedbuy [Sek Buy] el Chaputs [Cxapuc] Está, bueno...ehm **son como seis rituales** que no recuerdo ahorita los nombres, pero pues adicional a eso son rituales pequeños; estos son rituales generales que se realizan a nivel del resguardo, pero también se practican rituales a nivel familiar y a nivel personal. Esos son rituales personales. En cuanto a la comunidad, **pues hay rituales también que se hacen de limpieza, de refrescamiento más que todo para espantar las malas energías y todo eso.** Entonces, pues, usted sabe que los indígenas somos muy, en ese caso somos como muy espirituales y nos arraigamos mucho a ciertas cosas y...a muchas cosmogonías. **Es por herencia porque allá no todo el mundo practica la medicina tradicional.** Hay gente que por ejemplo, los médicos de ahorita, son mayores, se les llama mayores pues porque también tienen una sabiduría y todo, también hay médicas, mayores. En el caso de las mujeres se conocen como parteras, sobanderas, usted sabe que antes en la comunidades indígenas se practicaba o sea, si alguien se lastimaba, había un médico tradicional. No es como aquí el occidental, que si se fractura ya yeso de una, no, allá es más ancestral, más propio. Por ejemplo, le voy a contar una cosa: yo, cuando niño, a mí me perseguía mucho **el duende.** Mi papá es médico tradicional, no reconocido, pero sí médico tradicional, porque él hace ciertas prácticas. Entonces, cuando yo era niño, a mí me perseguía el duende y pues él me decía que el duende me quería enseñar algo. Entonces, esa es una manera en la que se hacen médicos tradicionales también. Allá hay médicos, en muchos

casos, donde los niños han sido llevados por duendes y el duende los lleva por allá una semana, se pierden y el duende los devuelve ya con un conocimiento (Entrevista participante E, 2018)

Así pues, en estos fragmentos se visualizan una serie de creencias y percepciones del mundo indígena que parten de los conocimientos que se generan a través de mitos o tradiciones, que, en el caso del participante se establecen a través del duende (Klxum) un ser espiritual que tiene forma de viento o nube. Este ha permanecido con los Nasa desde los orígenes del tiempo. Por lo tanto, los mitos se comprenden como fuente de vida y como una característica que describe el mundo y la cosmovisión de las comunidades, en especial la indígena, configurando un territorio discursivo y antropológico en el que el hombre explica, determina y observa su realidad a través de la palabra como esencia vital del conocimiento y sensibilidad, siendo elementos que configuran y fundamentan el habitar mediante significaciones, experiencias y prácticas. “El mito es necesario porque otorga sentido al ritual” (Hocart, 1975, p.23). De esta forma, la tradición oral en la comunidad Nasa, viene estructurada por su lengua (Nasa Yuwe) y además, por un conjunto de vertientes culturales que acompañan unas costumbres, comportamientos y procesos culturales enmarcados en la transmisión, el respeto y la manifestación de una identidad con una utilidad radical para el hombre y su cultura.

E1: hace unos años, o desde que tengo uso de razón, se han **ido peleando como por esa identidad, por tener esa identidad, porque usted sabe cómo, digamos el indígena han tratado de... mmm, como decirle, si como desaparecerlo, por así decirlo. Entonces nosotros siempre hemos luchado, pues por permanecer, por persistir y por tener la**

identidad. Por ejemplo, en mi pueblo, ahorita ha llegado mucha gente occidental, entonces, pues obviamente se está tratando es **de recuperar la lengua, la cultura, todo eso.** En ese caso, yo me vínculo con el cabildo, porque de hecho, es un proyecto que yo tengo con ellos, con base en la gente que llega de otros lados, los jóvenes se están perdiendo: el vicio, en otras cosas. Entonces, lo que yo quiero es como recuperar esos jóvenes por medio de la cultura. Que si no les gusta la danza, pues les gusta el arte, que si no les gusta el arte, pintar, dibujar; entonces, todo eso es lo que yo le apporto a mí comunidad. Y pues yo la verdad, me siento orgulloso de ser indígena, y muy orgulloso de haber nacido allá y prácticamente sé que es como una corresponsabilidad la que yo tengo con mi comunidad. O sea, es algo que yo quiero retribuirle a ella. Porque gracias a lo que soy hoy, es a la comunidad, a todo lo que tiene que ver con ella. A los procesos que se llevan allá (Entrevista participante E, 2018).

De ello se deriva la identidad, como algo “discursivamente constituido, como cualquier otro ámbito de la experiencia social, de las prácticas y los procesos de subjetivación” (Restrepo, 2008, p. 28). Además, como un proceso, una construcción individual que se configura paulatinamente desde lo colectivo para reafirmarse. Por esto, la Coca se reafirma constantemente como:

E1: La coca es como esa conexión que uno tiene con el espíritu de la Madre Tierra. Es como el vínculo del espíritu de la Madre Tierra y el espíritu de la persona.

E: ¿Cada cuánto lo hacen?

E1: Cada ritual. Es solo para rituales, no es cotidiano. Ah, otra cosa, la coca también es para intercambiar la palabra, entonces, si yo manbeo y tu manbeas, estamos siempre intercambiando conocimiento, intercambiando saberes, intercambiando la palabra. La

palabra es lo que nos une como hermanos en la comunidad. Desde que se participe en un ritual, se mambea (Entrevista participante E, 2018).

Justamente, la tradición oral indígena de la comunidad Nasa, permite comprender cómo a través de la lengua, los panoramas discursivos, sociales y culturales se conciben por medio de conocimientos que establecen maneras de apropiarse del mundo, forjando una identidad permeada de interpretaciones, sabidurías y experiencias que constituyen un saber relacionado con su contexto.

La tradición oral en la comunidad Inga

Para el pueblo Inga, la palabra hablada orienta una fuente de vida e inspiración a partir de manifestaciones con la madre tierra, la cual ellos llaman: “Nukanchipa Alpa Mama”. Así pues, la tradición oral para la comunidad se vislumbra a partir de la Pacha Mama. Al igual que la comunidad Nasa, se establece un sistema social en el cual, la madre tierra es el eje vital.

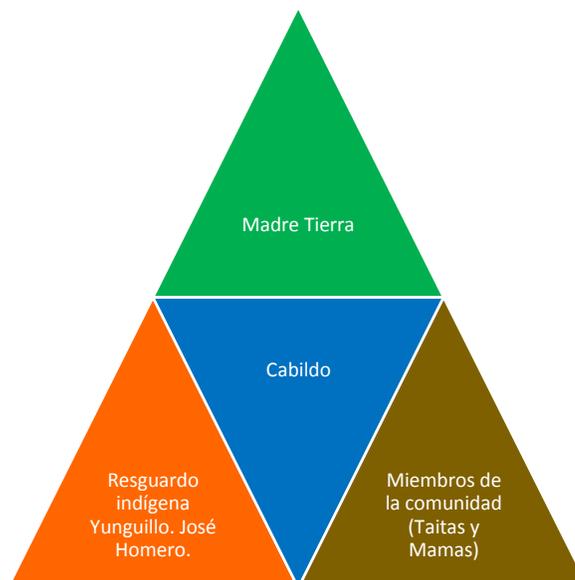


Figura 15. Organización política comunidad Inga. (2018). Elaboración propia.

Al respecto, la participante A indica:

A1: entonces, a raíz de la muerte de mi papá, se formó un cabildo, pero era un cabildo menor por lo urbano, entonces éramos algo pequeñito de Yunguillo. **José Homero es parte de Mocoa y es que un resguardo es como una tierra pequeña donde solamente hay indígenas.** Es una tierra de indígenas. (Entrevista participante A, 2018)

De este modo, la madre tierra encabeza todos los demás componentes de la organización cultural, social y política de la comunidad Inga. Es decir, a partir de ello se configura un sistema de representaciones en la comunidad, instaurado por la madre tierra, la cual:

Ha configurado nuestro pensamiento y nuestras acciones, de ahí que los acontecimientos que se suceden en La Madre Tierra son motivo de preocupación colectiva. Cada expresión de nuestra cultura es una forma de recreación de la diversidad, por eso el respeto a la diferencia, la complementariedad, la calma, la ofrenda, el pedir permiso, la hospitalidad, el perdón y la reconciliación son la esencia de la actitud del Inga. Nukanchipa Alpa Mama, nuestra madre tierra permite a través de la sabiduría de nuestros Taitas Sinchikuna, Iachagkuna o médicos Inga, trascender a otros niveles de la vida y a otros mundos, revitalizando el idioma, la oralidad, el pensamiento, la capacidad de interpretación para predecir, prevenir, dirigir y orientar nuestro comportamiento a través de la palabra hablada (PEDPI, 2009, p.7).

Bajo este contexto, la práctica y producción propias de sabiduría en la comunidad, se establecen mediante el desarrollo ancestral orientado hacia el bienestar familiar y comunitario, heredado desde los mayores. De esta forma, se establece una comunicación con

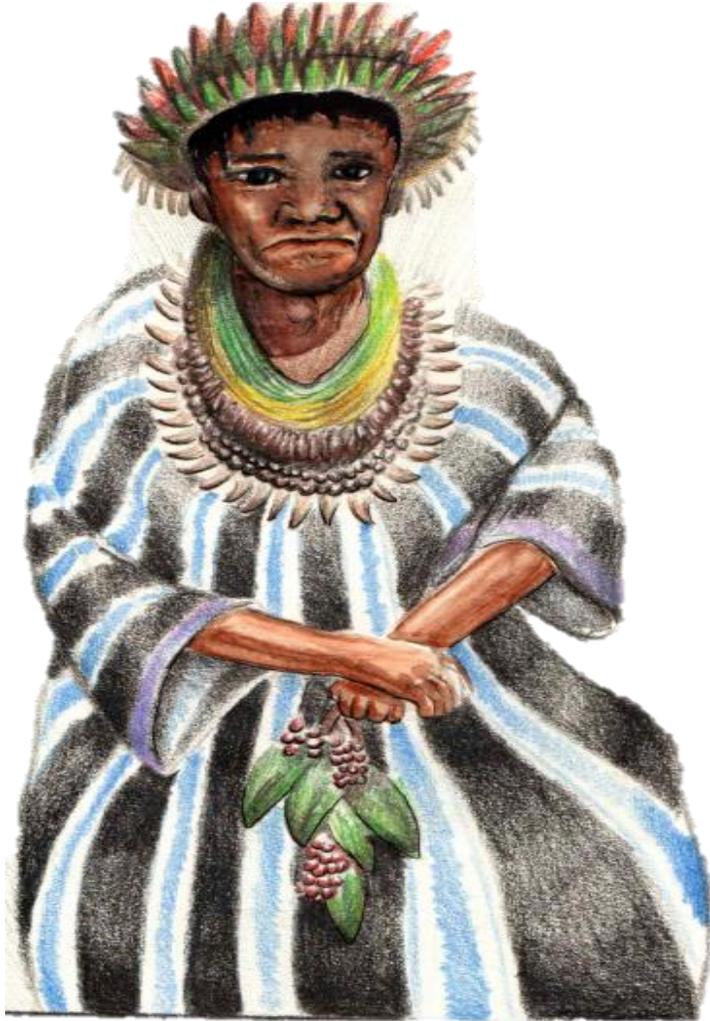
otros mundos donde se pone en manifiesto la armonía, realidad cultural y espiritual enmarcada por prácticas chamánicas y su relación con la naturaleza, aquella que otorga permiso y uso de diferentes seres o existencias que la habitan. Por lo tanto, el Yagé en esta comunidad se observa

A1: Digamos que hay algo principal en nuestra comunidad, que es el Yagé, pero eso se manejaba antes, ahora es como un mito. Antes, los abuelos, los Taitas y las Mamas realizaban eso, en la actualidad, se ha perdido mucho, **porque eso tiene una formación para poder llegar a ser un sabedor, es hereditario. El Yagé tiene muchos beneficios, pero dependen de la personalidad o la intensidad que vayas a tomarlo**, hay veces en que se toma para saber algo, pero a veces lo hacen por cuestiones malas, donde lo toman, pero no saben, no saben cómo se hace esto, y pues la gente muere, porque esto es muy profundo, no es solo de tomar y ya. **Es que digamos que en nuestra cultura, ahorita es muy apetecido el Yagé, y no solo en nuestro caso, sino en el de la mayoría de los indígenas, por ejemplo, las mochilas, las manillas, ahora cualquiera puede tenerlo, antes no era así, solo nosotros. Entonces, el Yagé se ha comercializado mucho, y pierde su significado. Eso es un compromiso desde el Taita. Yo he tomado, pero eso de pende, como digo, de la personalidad, entonces, también de los Taitas que están con uno. El Taita es como el guía, entonces, le dicen a uno que se calme, que se tranquilice, que piense en lo que uno quiere, pero yo he sido muy fuerte y no ha pasado nada grave. Lo uso más como purgante, porque no me hace nada jajaja. Los Taitas dicen que soy muy fuerte. El Yagé se usa para enfermedades, purga y saber cosas, pero todo depende del guía, para hablar con seres queridos, verlos o encontrarlos. Lo que**

uno ve, se supone, no se puede contar, pero hay gente que hasta lo dibuja y se vive de eso, son pinturas muy coloridas, cosa que va en contra totalmente de nuestras raíces. Entonces, yo no estoy de acuerdo con ese tipo de cosas, mi papá tampoco lo estaba, porque eso no hace parte de nosotros (Entrevista participante A, 2018).

En efecto, para la comunidad el respeto por el territorio y el lugar donde se habita, forja la oralidad como un aspecto ancestral y hereditario que se circunscribe desde la Pacha Mama como ente primordial en su estructura medicinal, social, religiosa, política y cultural. “La palabra que garantiza nuestra pervivencia como cultura, es la que educa en correspondencia con procesos que anticipan, que previenen. Se escucha desde antes de la gestación y crece durante toda la vida, es *colectiva – permanente - integral y práctica.*” (PEDPI, 2009, p.8). Además de esto, el Yagé, es un pilar fundamental dentro de la cosmovisión indígena de la comunidad Inga. Es una manera de conocer el mundo, una experiencia trascendental de la esencia del mundo.

Todos los procesos de aprendizaje y socialización en la comunidad, se realizan de forma en que la escucha y la atención prevalezcan y ser forje, consecutivamente, en cada individuo un portador de la palabra. Para realizar esta práctica, se adecuan espacios donde la comunidad en general participe y se apropie de dichos saberes, donde los factores naturales, como la luna y sus fases, son vitales, los lugares sagrados o la ingesta de alimentos. De esta forma, la tradición oral cobra relevancia al ser un proceso que confiere una representación y significación social.



Adaptado de: Instituto Colombiano de Antropología (1987).

Asimismo,

A1: Sí, yo pienso que inicia desde la familia. Es que en el primer momento que uno nace, uno se siente indígena. Pues yo lo tomo así. La lengua para mí tiene mucho valor, porque se supone que esa es nuestra primera lengua, luego viene el español o castellano y es fundamental para nosotros porque es lo que nos representa, lo que somos. Por eso, me gustaría aprenderla para hablarla bien. Nunca me sentiría avergonzada de ello. Digamos que yo práctico la lengua en Bogotá, con unos compañeros que viven conmigo en residencias que también son Ingas Kamsá, en Putumayo si en la casa se aprende. A veces sabemos ahí hablar,

El conocimiento y la espiritualidad Inga se recrean en todas las actividades: en el trabajo, las reuniones sociales, el juego, la caza, la danza, la preparación de los alimentos. Nuestro idioma y la oralidad han sido esenciales en la transmisión de la cultura, pensamiento y conocimientos. Nuestros taitas tienen el don de la palabra, con pleno conocimiento de los diferentes aspectos de la cultura, por eso son Iachagkuna, la principal universidad es la vida y el mejor laboratorio es nuestra Madre Tierra (PEDPI, 2009, p.21).

bueno no así muy experto, pero medio les entiendo. Por ejemplo, los alimentos se dicen: el
rumo: la yuca, sal: cachi, luna: quilla, sol: indi (Entrevista participante A, 2018).

Por lo tanto, la tradición oral en el pueblo Inga está enmarcada en la relación con el territorio, la Pacha Mama, significaciones entorno a la cosmovisión y la lengua, como un factor educativo propio y ancestral que se rige bajo un pensamiento de socialización de saberes, categorizados en cuatro principios vitales: Uiasunchi, Iuiarisunchi, Rurasunchi, Iachiaikusunchi - escuchar, pensar, hacer y aprender, mediante las experiencias cotidianas, individuales y colectivas que integran el pensamiento de su cultura. Esto refleja un principio vital de identidad.

Diálogo entre los procesos de escritura académica, la identidad y la tradición oral de los estudiantes a partir de sus propias percepciones y vivencias.

Vivir para contar

Me llamo E y aunque ni mi nombre ni mi apellido dicen ser indígena, mi corazón grita serlo, de madre, una humilde señora hoy con sus 65 años de edad sembró los valores que cualquier hombre debería tener, mi padre de 72 años trabajador constante de la tierra a quien le debo el don de la sabiduría y el conocimiento de la tierra y el amor por la naturaleza. Son ellos quienes dan valor para decir “soy Indio”, una mezcla de raza indígena y mestiza pero al fin y al cabo indio. Nací el 23 de enero de 1992 en el resguardo indígena de Ricaurte Páez Cauca, tierra donde aún se logra observar un pedacito de la cordillera occidental, donde bellas montañas reverdecen con la humedad y las frías noches de luna. Un frondoso árbol conocido como la ceiba le da vida a ese lugar lleno de paz y tranquilidad donde el amor por la gente, la naturaleza y los animales prima ante la adversidad, ante las épocas de carencia y escases de comida.

Mi comunidad donde añoro llegar cada día que paso en la ciudad, mientras me preparo en una de las mejores universidades de Colombia, repaso la historia de mi vida, analizando lo que fue mi infancia, lo que pasó mi juventud y donde espero mi eternidad, cada día en la universidad es un nuevo reto para mí, todos los días aprendo cosas nuevas y en medio de dificultades lucho por conseguir el éxito. No olvidaré las

raíces ni de dónde vengo, solo sé que para donde voy lo haré siempre pensando en retribuirle a mi comunidad lo que me dio: una bonita infancia, una bonita familia, a los mejores padres y hermanos del mundo.

En la universidad estudio geografía y en segundo semestre sé que lo que he aprendido es mucho, en este pequeño universo además de aprender he encontrado amigos que con pequeños aportes de sus vidas también motivan la mía, en este intercambio de palabras se forjan lazos de amistad que en medio de vivencias buscan la llave del cofre que guardara los más bonitos recuerdos. Mis profesores que aunque un poco duros se esmeran por dar su mejor aporte para mi conocimiento, aquí pasare unos años más de mi vida y sin duda alguna sé que serán años productivos y aunque al principio fue duro aprender hoy soy feliz de ser un estudiante más en proceso de educación superior.

Mi hermanos de sangre e indígenas Nasa me ven como un futuro líder lleno de éxito ellos dicen que la universidad es el logro más grande que un indio pueda conseguir y en medio de mi preparación sueño con deferir nuevos conocimientos en ellos, motivándolos a seguir estudiando y siempre pensando trabajar en comunidad y hermandad. Cuando regreso a mi comunidad me reúno con los jóvenes de mi comunidad y mi familia, así comparto mis experiencias y motivaciones de esta manera logro motivar a todos para seguir persistiendo en la lucha de educarnos para recuperar lo que nos identifica la lengua y la cultura, porque no hay mejor manera de pelear por lo que se quiere que con una educación superior.

Este texto permite ver una relación entre el ser indígena y asimismo, ser un estudiante inmerso en una cultura académica que aporta significaciones, aprendizajes, maneras de ver el mundo, lazos, intercambios y motivaciones de transportar enseñanzas desde la academia hacia las comunidades indígenas, ya que, el habitar la universidad surge como un factor complejo de asimilar al encontrarse con nuevas percepciones, allí, el factor emocional también se asocia con el transcurrir de la vida universitaria, influyendo de forma directa en ella.

E1: Me parece que los espacios que brinda la universidad están bien, porque le demuestran a uno que no está solo, sino que uno puede tener el apoyo y esa ayuda (Entrevista participante E, 2018)

De esta forma, el ingreso a la universidad para el estudiante E, se visualiza como una oportunidad para mostrar quiénes son como pueblo indígena, qué los constituye y cómo alejar, a través de la academia, esas miradas sesgadas del “indio”. Para el estudiante, el ingreso a la Universidad Nacional de Colombia se convirtió en un escenario de compromiso con sus raíces. Por ende, se visualiza

Un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo *le* pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (Larrosa, 2003, p.)

Así pues, se instaura una identidad rodeada de intercambios y comunicaciones a través de los procesos de escritura que se han vivido y que a su vez, lo han transformado. Los encuentros que ha posibilitado la escritura académica en este estudiante, proyectan una continuidad discursiva a través de testimonios que permiten ver el carácter dialógico que propicia el aula en relación a las comunidades indígenas. Aquí se concibe lo que plantea

La literacidad autogenerada se establece mediante el uso y la forma como se escribe, condicionada por una serie de propósitos sociales: a nivel familiar, escolar, político, religioso, etc., donde se demuestran ciertas prácticas letradas, asociadas a los usos de dichos espacios mediante los sujetos que se vinculan con estos lugares. Pensar esta literacidad, permite reconocer una alteridad y experiencia en los sujetos que la ejercen y practican, puesto que se aventuran y realizan una exploración inmersa en la escritura y la lectura, dependiendo de sus contextos y la significación o aproximación que desee brindarles a estos. Entonces, es un espacio abierto encaminado hacia la creación y el mismo acto de comunicar, mediante representaciones, imágenes, creencias, ritos, costumbres, etc. Esta literacidad no es fija, ni tampoco enseñada por ninguna autoridad, su conocimiento cambia según el contexto e integra siempre al aprendiz en su uso (Zavala, 2002)

Un sueño posible

Hablar de mí me es un tanto difícil, comenzaré diciendo que desconozco los motivos de mis padres para llamarme A. Soy la quinta hija de la unión libre de José Homero Mutumbajoy y Ernestina Jacanamejoy, la segunda y última cuyo nombre no es en español o Inga, y la única que no lleva el apellido de mi padre, por errores notariales imposibles de corregir después de su muerte, y que me privaron de llevar su apellido.

Nací en Mocoa, en la víspera de la coronación de una de las tantas reinas nacionales, según recuerda mi madre, el 11 de noviembre de 1991. Tuve la fortuna de llegar al mundo en un hogar cálido y numeroso, se podría decir que con ideas liberales, ideales que motivaron a mi padre a luchar por su comunidad, y que no fueron respetados por sus contradictores políticos y que lo llevaron a su desaparición a una edad muy temprana, había cumplido 33 años. Así que el esfuerzo de mi madre tuvo que multiplicarse por cinco a sus 30 años de edad, y fue gracias a su valentía y cariño que aún hoy puedo contar parte de mi historia.

Mis años escolares pasaron como un volante al viento, con buenas noticias académicas para mi madre pero con las dudas existenciales de mi adolescencia. Tenía 17 años cuando me presenté por vez primera a la Universidad Nacional, y una vez más en un año que ya no recuerdo, sin lograr mi objetivo, quizás no había una motivación mayor para lograrlo. Mi existencia parecía no tener proyecciones ni metas, parecían sueños utópicos, estrellas fugaces que se desvanecían en el firmamento.

Hasta que la vida me llevó por otros rumbos, siempre en mi casa, y en la vereda del amor, mi corazón me mantuvo en reposo. Era un sentimiento diferente, no es el que se puede sentir por los padres o los hermanos, era muy íntimo, solo mío, y lo sigue siendo, quería esta experiencia para mi memoria y me entregué por completo a esta sensación. Fue así como otra etapa de mi vida se comenzaba a gestar en mi vientre, y mi travesía como madre había comenzado. Así que, Santhiago fue el más esperado de los nietos, dice mi madre, hacía poco habíamos perdido al menor de nuestra familia, olvidé decir que después de mí vinieron dos hermanos más al mundo, pero el último de ellos, con apenas 15 años, se había marchado para siempre a causa de un accidente absurdo, fue el momento más difícil para todos desde que tengo memoria. Ya con responsabilidades mayores a cuestas, decidí comenzar a cimentar mi futuro. En el ámbito académico logré culminar con éxito una carrera tecnológica, Obras Civiles fue mi decisión, en el SENA. La tercera oportunidad con la Universidad Nacional, llegó más temprano que tarde, aunque no fue en lo deseado, pude matricularme en la mejor institución educativa el país. Con nuevos retos y metas espero poder forjar un mejor camino para mi familia, porque así lo siento y espero comprobar que la vida es un sueño posible.

Sin duda alguna, este texto refleja cómo las comunidades académicas reflejan una serie de perspectivas y aportes, que por ejemplo, desde la escritura, permiten vincular aportes y miradas valiosas de ser y participar en una conexión de saberes escritos y comunicativos que se vinculan con las experiencias y expectativas que los sujetos se plantean en sus transursos

académicos. Ahora bien, para la estudiante A, el factor emocional también desempeña un eje transcendental, ya que menciona:

Hace poquito estaba pensando en que pues chévere entrar y estar acá, pero me hace falta mmm no sé qué para poderme concentrar, a veces no me siento del todo bien acá. Ha sido tan difícil adaptarme porque soy mamá, y aparte de eso, soy estudiante y pues es muy difícil, pero estudiar es más complicado y ver que él está creciendo y no poderlo acompañar a ciertas cuestiones, me aterra mucho. Pues, tuve apoyo psicológico porque pues, últimamente he tenido como inconvenientes familiares, y la psicóloga me decía que estar en la universidad es único, esta experiencia es única y más en esta universidad, debería gozarmela a cambio de estar con ese estado de ánimo todo jajaja bajo. Igual no todo es académico, la universidad tiene tantos espacios, me hubiera gustado estar en uno, como cultural, bailar, expresión corporal, y así (Entrevista participante A, 2018)

Por lo tanto, para la participante es aún más difícil acoplarse a las exigencias y ritmos que trae consigo el ambiente académico, además de la relación familiar y los lazos sociales que esperaría tener en la universidad. De este modo, en su texto, ella continua reflejando el anhelo y el querer pertenecer a estos espacios, en los cuales se reconoce y adentra en aprendizajes y nuevas maneras de ver el mundo que también influyen en perspectivas culturales enmarcando sus orígenes.

Justamente, estos textos permiten comprender además, las maneras en que el acceso a las vivencias de los individuos se configuran en las especificidades de sus mundos y percepciones indígenas, desde la apropiación cultural e identitaria que los vincula con un

mundo social en el cual se hallan: la universidad. Por esto, los relatos biográficos ocupan una posición predominante en la recuperación de sus experiencias, ya que a través de estos, se contempla un acercamiento a la vida del *otro*, como una recuperación del sujeto como voz y con una articulación del entre lo individual y social, porque el narrar articula identidad, alteridad, y modos de acercamiento entre nosotros y los otros, es una forma de ampliar conocimientos porque “narrar la propia vida es la forma básica de objetivar la experiencia” (García, 2002, p.)

Conclusiones

En primer lugar, se comprende que la Universidad Nacional de Colombia (UN) en respuesta a la demanda estatal, forja una serie de normas en línea con las políticas impuestas para cubrir la demanda de acceso a la educación superior por parte de poblaciones indígenas, lo cual permite reconocerla como una institución de educación superior (IES) enfocada en los panoramas discursivos, sociales y plurales que atribuyen significación cultural e identitaria por medio del Programa de Admisión Especial (PAES) para fortalecer lazos colectivos a través del ingreso de múltiples poblaciones al ambiente universitario, lo cual, genera un horizonte de inmersión por parte de los estudiantes a nuevos mundos, diversos principalmente a sus contextos de origen. Por ende, los Cursos Nivelatorios, en especial el Curso Nivelatorio de Lectura Y Escritura (CNLE), se soportan en enfoques interculturales, implícitamente, ya que, los acercamientos que se generan con los sujetos y sus procesos de aprendizaje mediante la apropiación de la escritura académica como eje fundamental para subsistir en el ámbito universitario, componen trayectos personales, comunicativos y resignificantes del quiénes son a través de la escritura, reforzando sus raíces y valores sociales en el aula de clase.

En segundo lugar, las experiencias adquiridas en este espacio, permiten comprender cómo los sujetos a través de prácticas de escritura expresaron constantemente sus lugares de procedencia, rescatando consigo valores tradicionales e identitarios que los configuran socialmente, pero que también los afecta e incorpora en nuevos conocimientos y lugares enfocados desde sus áreas de estudio, sin dejar de lado sus orígenes. Tercero, estos elementos se plasman y se ponen en diálogo constantemente en el aula de clase, por medio de la

diversidad con la que cuenta el espacio, posibilitando miradas alternas con otras comunidades y comprendiendo así, cómo son, de qué forma y qué valor tienen para ellos sus procesos de producción y distribución del conocimiento ancestral, a partir de sus tradiciones. Por último, esto generó un diálogo intercultural que relaciona la escritura académica, la identidad y la tradición oral que compone a cada comunidad desde la mirada de los estudiantes en el mismo espacio académico, permitiendo una significación invariable desde las afectaciones en la universidad; por ende, el factor emocional es un eje vital en esta perspectiva, dado que es condesciende a lo que cada estudiante indígena vive y siente en espacios sociales tan complejos y a la vez, tan amplios en nuevos conocimientos y relaciones sociales.

Todo lo anterior, permite comprender que la universidad como un espacio multicultural no genera una distancia de saberes, sino por el contrario, estos se resignifican constantemente en favor de los sujetos inmersos en estos nuevos contextos académicos, acompañados además, de apoyos y soportes que les faciliten su ingreso. Esta investigación se configuró en una visión integral de los estudiantes indígenas desde sus perspectivas culturales, identitarias, simbólicas y significantes introducidas en espacios formales e institucionales que le apuestan a desarrollos interculturales desde las aulas de clase. Sin embargo, sería oportuno desarrollar proyecciones encaminadas en comprender cómo continúan desenvolviéndose los estudiantes indígenas después de apoyos como el CNLE en aspectos de escritura académica, ya que, este trabajo es tan solo un panorama inicial con estudiantes indígenas. Por lo tanto, esta investigación intenta contribuir a estudios posteriores que se realicen enfocados en la educación superior indígena (ESI), la etnoeducación, la escritura académica en comunidades indígenas, la interculturalidad e identidad en el ámbito universitario, entre otros. De igual

manera, esta investigación podrá ser tomada como referencia bibliográfica sobre aspectos que se relacionen directamente con dichas temáticas.

Referencias

- (2009). PROYECTO ETNOEDUCATIVO DEL PUEBLO INGA.
- ANAYA, R. C. (2013). “LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN POBLACIÓN DE GRUPOS ÉTNICOS Y VÍCTIMAS”. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX.
- Álvarez, G. F. (2011). Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación.
- Arvilla, L. M. (2014). Caracterización de la cultura académica en la Universidad.
- Banrepcultural, R. C. (2017). Banrepcultural. Obtenido de <http://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/Oralidad#Definici.C3.B3n>
- Betancur, C. M. (2012). LA AUTONOMÍA EDUCATIVA INDÍGENA EN COLOMBIA. Universitas, núm. 124, pp. 261-292.
- Briones, R. R. (2016). Documental radiofónico sobre la oralidad como subproducto literario segregado por la literatura escrita. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Carlino, P. (2005). Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la Universidad Mariana.
- Carmona, D. A. (2017). La Literacidad académica: experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas. Medellín.
- Carvajal, M. E. (2008). Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura de la Nasa Yuwe, lengua ancestral de Colombia. Revista Educación y Pedagogía vol. XX, núm. 51, 209-223.

- Carvajal, M. H. (2011). HACIA UNA HISTORIA SOCIAL DE LA ESCRITURA ALFABÉTICA ENTRE EL PUEBLO NASA ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa? Antioquia.
- Castillo, S. S. (2012). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad.
- Catrileo, M. (s.f). Algunos fundamentos de la oralidad. Universidad Austral de Chile.
- Chacón, M. P. (2015). "Entre Relatos". Chía, Colombia: Universidad de la Sabana
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s.f). Organización de los Estados Americanos. Obtenido de LOS DERECHOS DE LOS INDIGENAS EN COLOMBIA CAPITULO XI:
<http://www.cidh.org/countryrep/colombia93sp/cap.11.htm>
- Cortés, P. (2017). Indígenas universitarios en Bogotá. Bogotá, Colombia.
- DANE, D. A. (2005). DIRECCIÓN DE CENSOS Y DEMOGRAFÍA. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- DANE. (2005). Distribución de los Grupos Indígenas en Colombia: Obtenido de <http://www.todacolombia.com/etnias-de-colombia/grupos-indigenas/distribucion.html>
- DANE. (2005). Toda Colombia. Obtenido de Distribución de los Grupos Indígenas en Colombia: <http://www.todacolombia.com/etnias-de-colombia/grupos-indigenas/distribucion.html>
- Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Enunciación, Vol.16 No 1- pp 136-150.

- Díaz, F. E. (s.f). Prácticas de sí colectivas; lecturas, escrituras y oralidad, una mirada desde la comunidad Indígena Nasa.
- Fuentes, D. A. (s.f). LA ESCRITURA COMO PROCESO, COMO PRODUCTO Y COMO OBJETIVO DIDÁCTICO. TAREAS PENDIENTES. Universidad de Salamanca y UQÀM.
- GRAFF, H. J. (1989). EL LEGADO DE LA ALFABETIZACION: CONSTANTES Y CONTRADICCIONES EN LA SOCIEDAD Y LAS CULTURA OCCIDENTALES. Revista de Educación, núm. 288, 7-34.
- Gialdino, I. V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Hamilton, D. B. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En M. N.-M. Virginia Zavala, ESCRITURA Y SOCIEDAD. NUEVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ETNOGRÁFICAS (págs. 109-132). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Havelock, E. (1996). La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. España: Paidós.
- Hernández, C. A. (s.f). LA UNIVERSIDAD Y LA VIGENCIA DE LA CULTURA ACADÉMICA.
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y Bilingüidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní, y Maorí. Polifonía: Revista de Letras 10, 53-73.
- Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa comprender y actuar. Madrid, España: La Muralla.

- Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. (2008). Alfabetización y literacidad: la unión de dos contrarios. . México.
- Jaramillo, K. T. (2016). LA ORALITURA: UN ESPACIO PARA PENSAR CON EL CORAZÓN. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 1, 87-95.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Revista Iberoamericana de educación n° 46, 107- 134.
- Landaburu, J. (1996). ORALIDAD Y ESCRITURA EN LAS SOCIEDADES INDIGENAS. Bolivia.
- Lessa, G. d. (2009). Oralidad y Escritura en Guamán Poma. Habana, Cuba: Unesco.
- López, M. E. (2007). De la oralidad a la escritura: desde la prehistoria de los nuevos códigos. Académica del Centro de Difusión Cultural Universidad Iberoamericana León.
- López, P. G. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 10, núm. 22. , pp. 305-331.
- MAYORGA, M. L. (2008). LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL.
- Maria Grau Tarruell, J. P. (2005). El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.
- Mejía, J. F. (1998). Las investigaciones sobre oralidad y escritura y su aporte al trabajo filosófico. Bogotá, Colombia.

- Mena, E. M. (2016). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum* 27, 79-92.
- MinCultura, M. d. (2013). Diversidad Cultural. Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, I. C. (1987). *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Presencia LTDA.
- Miranda, S. A. (2010). Escritura occidental y escritura oriental Coincidencias místicas y simbolismo. México.
- Mockus, A. (1997). Las fronteras de la escuela. Bogotá: Magisterio.
- Monroy, G. E. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y función*, 61-80.
- Muchavisoy, J. N. (1997). LOS SABERES INDIGENAS SON PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD. *Nómadas*, N° 7 pp. 64-72.
- Nache, A. P. (2001). TRANSMISION DEL IDIOMA NASA EN LA COMUNIDAD DE LOS CALEÑOS. Bolivia.
- Nemirosky, M. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. España: Editorial GRAÓ.
- Ñaupas, H. (2013). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Perú: Ediciones de la u.
- ONU. (2003). Oralidad: para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe.
- ONU. (2007). Derecho a la educación. Artículo 14. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2007). *Oralidad: diversidad cultural y expresiones orales*. Habana, Cuba.
- Osorio, Á. N. (2009). *JÓVENES WAYÚU: EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y CULTURALES DE PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOGOTÁ*. Bogotá.
- Pineau, V. (2010). *La Educación Superior como un espacio de construcción del Patrimonio Cultural: Una forma de entender la diversidad*. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
- Poloche, N. R. (2012). *La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia*. Universidad de Barcelona.
- Portilla, M. L. (s.f). *AMÉRICA INDÍGENA*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, M. S. (2017). *Introducción a las lenguas indígenas de Colombia*. Obtenido de Instituto Caro y Cuervo: <http://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion&#s>
- Quintanilla, B. C. (1995). *Poder y escritura en la Edad Media*. Espacio, Tiempo y Forma.
- RAE. (2018). Real Academia Española.
- RAE. (2018). Real Academia Española.
- Revista Semana. (23 de 02 de 2017). Obtenido de *Cuándo desaparece una lengua nativa muere algo de nuestra humanidad*: <http://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506>
- Rodríguez, E. C. (2009). *Oralidades y Escrituras en el Amazonas Colombiano*. Bogotá.
- Ruscio, V. A. (s.f). *Oralidad y escritura*.

- Ríos, Y. G. (s.f). Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., & Mendoza-. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. Bogotá, Colombia: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 8, núm. 16.
- Sampieri, R. H. (2006). Metodología de la investigación. México, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudios de casos. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stephan, B. G. (s.f). ESCRITURA Y MODERNIZACIÓN: LA DOMESTICACION DE LA BARBARIE. Universidad Simón Bolívar.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En M. N.-M. Virginia Zavala, ESCRITURA Y SOCIEDAD. NUEVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ETNOGRÁFICAS (págs. 81-99). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vansina, J. (1967). La Tradición Oral. Barcelona: Labor.
- Viana, L. D. (2005). Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo. España: Departamento de Antropología de España y América del CSIC.
- Vigil, N. (s.f). Pueblos indígenas y escritura.
[Http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm](http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm), 7-10.
- Virginia Zavala, M. N.-M. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Vásquez, D. A. (2012). ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS NIVELES DE LITERACIDAD EN JÓVENES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO.

Yagari, L. D. (2013). FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA EMBERA CHAMI EN EL REGUARDO HERMERE GILDO CHAKIAMA.

Yamith José Fandiño Parra. (27 de Octubre de 2015). Cultura académica y alfabetización académica. Obtenido de SlideShare: <https://www.slideshare.net/teacheryamith/cultura-acadmica-y-alfabetizacin-acadmica>

Zavala, V. (1999). Reconsideraciones en torno al español andino.

Zavala, V. (2002). (DES)ENCUENTROS CON LA ESCRITURA: ESCUELA Y COMUNIDAD EN LOS ANDES PERUANOS. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2008). FALTA DE ARTICULACIÓN DE LAS DIFERENTES VOCES DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA: UN ESTUDIO EN UN CENTRO PREUNIVERSITARIO. Lima.

Zavala, V. (s.f). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anexos

Anexo 1. *Formatos entrevistas semiestructuradas.*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
MÓNICA RODRÍGUEZ
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA ESTUDIANTES
FACTORES CULTURALES

Nombre del entrevistado: _____
Comunidad: _____

Objetivo: recolectar información para la investigación: Tradición oral y escritura académica: un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga en Colombia. Por lo tanto, los nombres y la información aquí registrada serán analizadas y publicadas bajo estricto anonimato.

Preguntas:

1. *¿Tienen relación con su comunidad? ¿Cuál es esa relación?*
2. *¿Cómo es la organización política y social en su comunidad?*
3. *¿Características principales de su comunidad y cómo aprenden estas características los nuevos miembros de su comunidad?*
4. *¿Qué recuerdos de aprendizaje tiene frente a sus primeros años de vida en la comunidad? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Todos los procesos de aprendizaje se aprenden de la misma manera? ¿Este proceso es igual para todos los miembros de su comunidad?*
5. *¿Cuáles son las actividades más destacables en su comunidad y cómo participan en ellas?*
6. *¿Cuál es su lengua nativa, la habla?*
7. *¿Para usted, qué valor tiene su lengua nativa?*
8. *¿En algún momento se ha sentido avergonzado por su lengua nativa?*
9. *¿Consideran que su lengua se está debilitando o está desapareciendo, por qué?*
10. *¿Cómo aprenden su lengua nativa, desde qué espacios o lugares?*
11. *¿Qué diferencias y semejanzas hay entre su lengua nativa y el español, cuál predomina dentro de la comunidad?*
12. *¿Su lengua tiene escritura? ¿Si no tiene, sabe la razón de ello o por el contrario, sí tiene, sabe el proceso que se llevó a cabo para la transición o configuración de esta dentro de su comunidad?*
13. *¿Qué tradiciones discursivas existen en su comunidad (mitos, leyendas, adivinanzas, narraciones, etc.)?*
14. *¿En su comunidad escriben, en qué lengua lo hacen?*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
MONICA RODRIGUEZ
ENTREVISTA ESTUDIANTES
FACTORES DE CULTURA ACADÉMICA

Nombre del entrevistado: _____

Comunidad: _____

Objetivo: recolectar información para la investigación: *Tradición oral y escritura académica: un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga en Colombia.* Por lo tanto, los nombres y la información aquí registrada serán analizadas y publicadas bajo estricto anonimato.

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó a la universidad, cuál fue su proceso?
2. ¿Qué los motivó a ingresar a la universidad?
3. ¿Qué estudia en la Universidad Nacional?
4. ¿En la elección de su carrera, su comunidad o cultura fue un vehículo para optar por esta?
5. ¿Cómo fue su llegada a un contexto universitario y más aún en una universidad tan grande como la Nacional?
6. ¿En algún momento se ha sentido excluido o discriminado en la Universidad Nacional de Colombia?
7. ¿Cómo observan los miembros de su comunidad el hecho de que usted haya ingresado a la Universidad Nacional?
8. ¿Cuál ha sido su relación con la lectura y la escritura desde que ingresaron a la universidad, cómo se han sentido con estas dos prácticas, es diferente a lo que escribían a sus comunidades?
9. ¿Qué tipo de problemas académicos ha tenido en la Universidad Nacional relacionado a la lectura y la escritura?
10. ¿Cómo ve la existencia del curso nivelatorio dirigido a poblaciones indígenas?
11. ¿Cómo se ha sentido en el curso y qué considera que ha aprendido?
12. ¿Qué aprendizajes y debilidades observó en el curso nivelatorio?
13. ¿Cómo veían el proceso de acompañamiento con el tutor, asistieron a alguna tutoría?

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
MONICA RODRIGUEZ
ENTREVISTA DOCENTE

Nombre del entrevistado: _____

Objetivo: recolectar información para la investigación: *Tradición oral y escritura académica: un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga en Colombia.* Por lo tanto, los nombres y la información aquí registrada serán analizadas y publicadas bajo estricto anonimato.

Preguntas:

1. ¿Cuál es su formación como docente de lectura y escritura?
2. ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Colombia?
3. ¿Por qué se dirigen estos cursos nivelatorios específicamente a la población PAES?
4. ¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico del curso?
5. ¿Cómo llega a dictar los cursos nivelatorios y cuánto tiempo ha enseñado este tipo de cursos?
6. ¿Cuántos cursos de este tipo se dan en la Universidad Nacional?
7. ¿Hay más docentes que dicten este tipo de cursos?
8. ¿Ya había trabajado con la población PAES antes del curso nivelatorio?
9. ¿Cómo docente, desde qué enfoque entiende la lectura y la escritura y cómo lo enseña?
10. ¿El proceso con tutores hace parte de la estructura del curso a nivel institucional o es algo más personal?
11. ¿Por qué trabajar con tutores, qué funciones tienen dentro del curso?
12. ¿Qué tanto cree que incide la situación sociocultural en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del curso nivelatorio?
13. ¿Dirige de alguna manera los procesos de enseñanza dependiendo la disciplina en la que esté inscrito cada estudiante?
14. ¿El curso tiene algún propósito en relación las lenguas indígenas? Si tiene, ¿cómo se ha logrado?, o por el contrario, ¿considera que es importante hacerlo, de qué manera?
15. ¿Como docente, cómo cree que se podrían preservar y revitalizar las lenguas indígenas?
16. ¿Qué importancia le brinda a los aspectos culturales, sociales, lingüísticos y de identidad a través de los estudiantes indígenas del curso nivelatorio?
17. ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes que llegan al curso?
18. ¿Cuáles son los mayores logros, que ha obtenido haciendo los cursos nivelatorios?
19. ¿Por qué trabajar con Paulo Freire y cuál es el propósito de sus textos en el aula?
20. ¿De qué manera desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes del curso?
21. ¿Los estudiantes que participan, al final del curso, en la publicación de la revista, continúan publicando o se alejan de dicho espacio al finalizar el curso?
22. ¿Qué pasa con los estudiantes que no aprueban el curso nivelatorio?

Anexo 2. Transcripciones entrevistas.

Entrevista profesora

E: Tengo varias preguntas, la primera es en relación a su formación profe, entonces, ¿Cuál es su formación como docente de lectura y escritura?

P3: eh, pues yo soy licenciada de pregrado en español y de maestría en lingüística de aquí de la universidad y tengo estudios de la maestría en antropología, también de la universidad. Eh, digamos que la formación en antropología me sirvió precisamente para enterarme mejor de la situación política y de la situación digamos, compleja de multiculturalidad que se ha vivido en el país, pero también como de las relaciones y el desequilibrio que hay entre la comunidad occidental y las comunidades indígenas en general.

E: Listo profe, y ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional?

P3: Pues, esos cursos fueron creados en el 2009, inicialmente, participaron en su creación profesores de diferentes departamentos de la universidad, entre ellos recuerdo al profesor del departamento de filosofía, de lingüística y tal vez de comunicación, profesores como de terapia de lenguaje que pertenece a esa carrera la facultad de medicina, y pues este curso al igual que los cursos nivelatorios de matemáticas y los cursos de inglés, ya se venían dictando pero particularmente los de matemáticas y los de lectoescritura surgieron como una iniciativa de digamos de las directivas de la universidad por darles algunas herramientas a estudiantes que se creyera que podían tener dificultades tanto en matemáticas como en lectoescritura para poder tener un adecuado desempeño en el nivel universitario.

E: ¿Por qué se dirigen los cursos específicamente a la población PAES?

P3: Esos cursos no se dirigen exclusivamente a la población PAES, o sea en términos generales, aquí en Bogotá, se dictan cada semestre entre ocho y diez cursos ¿sí? en la sede Bogotá; en las sedes de presencia nacional también se dictan unos cursos nivelatorios de lectoescritura, pero esos de presencia nacional son de carácter, digamos como obligatorio para todos los estudiantes. En Bogotá, quienes los ven son estudiantes que quedan clasificados por el examen de admisión de la universidad, entonces, dependiendo de cómo se desempeñen los estudiantes en el componente de análisis textual, los que obtengan puntajes más bajitos quedan clasificados para ver estos cursos. Ahora, realmente estos cursos se ofrecen a una población relativamente pequeña, maso menos como entre el 10 y 15 % de los estudiantes que ingresan cada semestre a la universidad. Entonces, dentro de esos grupos de estudiantes, pues hay unos que pertenecen al programa PAES y entonces, fue de interés crear un grupo particular en el que estuvieran, digamos que se dirigiera especialmente a estos estudiantes, pues dadas las dificultades que se habían evidenciado relacionadas, por ejemplo, con la deserción en los primeros semestres por parte de esta población y con la baja tasa de graduación, y en parte también porque quisimos hacer un proyecto de investigación relacionado con el tema de lectura y escritura en estudiantes indígenas en el que inicialmente, participaron o digamos la investigación que dirigieron inicialmente, profesores que participaron de la Universidad Javeriana, Nacional y de la universidad Distrital.

E: Ummm, o sea ¿El curso del semestre pasado era como la mirada a esa investigación?

P3: Esa investigación digamos se concluyó anteriormente, pero bueno, pues ahorita estamos desarrollando otra investigación no meramente exclusiva al tema de los estudiantes del programa PAES, pero sí hemos querido como seguir desde la coordinación de estos cursos aquí en la sede Bogotá. Seguir haciendo un trabajo

particular con los estudiantes del programa PAES, porque de todas maneras, creemos que sí tienen unas condiciones distintas.

Este semestre por ejemplo, desafortunadamente, bueno por problemas como de inscripción desde dirección académica, quedaron estos estudiantes dispersos en diferentes cursos, en los diferentes cursos que se están ofreciendo y ayer particularmente, por ejemplo tuvimos o tuve una situación en mi curso en la que solamente hay un estudiante indígena y el resto son estudiantes de Bogotá, y curiosamente, ósea el estudiante le fue mal en su presentación oral y yo sí sentí que la mayoría de sus otros compañeros, pues le dieron como más duro a él por los problemas en su exposición, y yo siento que esa situación que vivió un estudiante en particular pueden vivirla muchos estudiantes o pues la mayoría de los estudiantes indígenas que llegan aquí a la Universidad y que están solos en sus clases ¿sí? digamos a veces con niveles más bajos que el del resto de los compañeros y pues cierta evaluación negativa ¿no? que se puede presentar por parte de los profesores, pero incluso de parte de los otros compañeros que no comprenden ciertas, ciertas particularidades que ellos tienen y ciertas dificultades también que se les puede presentar, entonces, sí, por eso yo sí creo que es importante.

Realmente, la universidad digamos tiene su política de abrirle el espacio, tiene una cuota ¿no? del dos por ciento en los cupos de cada carrera para estudiantes del programa PAES, pero me parece que hay otras universidades privadas que he sabido recientemente, tienen incluso programas de apoyo como más sostenibles en el tiempo que el que tiene la Universidad Nacional para los estudiantes indígenas, entonces, me parece que si a través de los cursos nivelatorios de lectoescritura podemos crear un espacio para estos estudiantes en particular, para abordar temas que tienen que ver con sus culturas, para fomentar también, porque esa ha sido como el propósito del curso que he realizado, para fomentar el diálogo intercultural entre ellos, pues me parece que es un espacio que hay que tratar de seguir manteniendo en la medida de lo posible.

E: De acuerdo, ¿Cuál es el enfoque teórico y metodológico del curso nivelatorio?

P3. Pues estos cursos están digamos en términos generales, orientados por principios del enfoque comunicativo y, en esa medida, nosotros hemos pretendido que las actividades de lectura y escritura que los estudiantes realizan en clase no se queden solo como un asunto para ser evaluado por los profesores, sino que en la medida de lo posible, se promuevan espacios para que unos estudiantes, por ejemplo, lean los textos de otros para que se hagan exposiciones orales también de los textos que ellos producen a lo largo del semestre. Hemos generado un espacio que es los encuentros de los cursos de lectoescritura, que son como una especie de seminario que se da al final de cada semestre, en donde van y se presentan algunos de los estudiantes como en representación de cada uno de los grupos; entonces al menos así, algunos tienen la experiencia de ir enfrentándose como al espacio de socialización, de tener que exponer su texto a un público, de tener que recibir preguntas del público, de tener que responderlas y, por otro lado, tenemos el espacio de una revista que se llama Prima Exagia, en la que se publican textos producidos por estos estudiantes. Entonces pues son como dos espacios que hemos querido abrir para darle un carácter más social, digamos al ejercicio de escritura que se realiza en estos cursos y digamos que hay otro enfoque que permea nuestro trabajo y es el enfoque de escritura como proceso, entonces, nosotros trabajamos mucho con la idea de que los estudiantes elaboren varias versiones, que por ejemplo bosquejos o planeaciones del tipo de texto que quieren elaborar o si es un texto argumentativo, entonces que pues vayan tratando de elaborar una tesis que vayan a sustentar, que vayan pensando los argumentos que quieren presentar para sustentar esa tesis, luego viene una presentación del primer borrador del texto y luego ya una versión final.

Entonces, digamos para tener en cuenta ese aspecto de ese enfoque, la lectura como proceso y finalmente, un poco el enfoque de la escritura que hace más énfasis en el contenido que en la forma, más que en la gramática y la ortografía. Claro, obviamente, esos asuntos también tenemos que mirarlos, pero preferiblemente dejamos para dar retroalimentación a los mismos en las últimas versiones o la última versión del texto y en los primeros bosquejos lo que solicitamos en la retroalimentación, está más concentrada en las ideas que quieren plantear los estudiantes y en cómo darle coherencia a esas ideas o partes que están planteando para desarrollar su texto. Entonces, sí, eso es algo que está más relacionado como a un enfoque que hace énfasis en el contenido y no tanto en la forma.

E: Listo, ¿Cómo llega a dictar los cursos nivelatorios y cuánto tiempo lleva enseñando este tipo de cursos?

P3: Uhs, realmente, llevo ya bastantes años, porque yo fui coordinadora de los cursos nivelatorios desde 2009 hasta 2012 y ahí me retiré, pero de todas formas seguí vinculada a los cursos; después hubo como unos semestres en los que estuve desvinculada y luego volví otra vez como a partir de 2016, entonces sí, ha sido ya bastante tiempo que he estado vinculada con los cursos nivelatorios, bien como profesora, bien como coordinadora de los mismos.

E: ¿Cuántos cursos de este tipo se dan en la universidad?

P3: Ahorita se ofrecen entre 8 a 10 grupos el semestre, aunque desde el año 2015, se viene ofreciendo la posibilidad de que los estudiantes tomen el curso nivelatorio en el intersemestre, entonces, en el segundo semestre a veces son menos los grupos que se ofrecen porque hay algunos chicos que los han visto en el intersemestre. En el intersemestre 2005 se dictaron 5 cursos y en el intersemestre 2016 se dictaron 3 cursos, entonces claro, fueron menos los grupos, los cursos que se ofrecieron en el segundo semestre en esos años, no recuerdo exactamente cuántos.

E: ¿Hay más docentes que dicten este tipo de cursos?

P3: Claro, porque digamos yo solamente al semestre dicto uno, pero los demás cursos los dictan personas que están haciendo las maestrías aquí en la universidad y que se les da una beca como asistentes docentes o a veces también, hemos tenido profesoras ocasionales que los dictan.

E: ¿Las maestrías son en un área específica?

P3: Sí, bueno, generalmente para vincular a estudiantes de maestría como profesores de estos cursos, se hace una convocatoria en esta, se tiene en cuenta un perfil de modo que sean estudiantes de maestría relacionadas con el campo del lenguaje, entonces, hay estudiantes de la maestría en lingüística, educación, escritura creativas o comunicación.

E: Okey, ¿Había trabajado con la población PAES antes del curso nivelatorio?

P3: No, no, realmente

E: ¿Siempre ha sido en los cursos?

P3: Sí, siempre ha sido en el contexto de los cursos, aunque bueno, en algún semestre apoyé un programa que tenía desde acompañamiento académico de unos talleres que se daban a estudiantes del programa PAES de la universidad, pero esos talleres desafortunadamente se acabaron o no sé si los siguen dando.

E: ¿También son de escritura?

P3: Uhhh o sea, son talleres que se ofrecen en diferentes asuntos, por ejemplo, hay unos que tienen que ver con el manejo del tiempo, como de diferentes tipos de apoyos para que ellos tengan contacto con las exigencias de la vida académica y universitaria, entonces yo concretamente, daba unos talleres para desarrollar habilidades escritura, pero había otros talleres que daba un psicólogo, que daban otros profesionales y creo que han estado vinculado a eso personas de terapia del lenguaje.

E: ¿Como docente, desde qué enfoque entiende la lectura y escritura y cómo la enseña?

P3: Pues, para mí el trabajo, bueno la lectura, están estrechamente relacionadas y más en el campo académico: la lectura y la escritura deben estar estrechamente vinculadas ¿no es cierto? o sea, los estudiantes necesitan

leer para poder escribir, pero al mismo tiempo, digamos la escritura puede llevarlos a nuevas lecturas, creo yo. En el campo académico, los académicos necesitamos leer para documentarnos para comunicarnos con otros autores, para nutrir nuestras ideas, para enriquecerlas, para modificarlas, etc. y eso es algo que deberíamos fomentar en el trabajo de lectura y escritura académica con los estudiantes. Ahora, a la hora de enseñar estrategias de lectura para los chicos, pues a mí me parece muy útil vincularlo también a algunas actividades de escritura, o sea, ese mismo ejercicio de elaborar mapas conceptuales, mapas mentales, de escribir notas en relación a lo que se va leyendo, de hacer apuntes al lado, de hacer resúmenes, pues son actividades de escritura, pero que ayudan a mejorar las estrategias de lectura ¿sí? Entonces, pues son actividades que deberían estar estrechamente vinculadas y creo que eso es lo que tratamos de hacer en los cursos.

Pero sí, además ese trabajo creo yo, debe estar permeado por enfoques de la escritura como, o sea es que ¿La escritura finalmente para qué es? ¿Para comunicarme?, bueno puede ser digamos un recurso de conocimiento personal, como de interlocución interna, digamos, por ejemplo, cuando la gente escribe diarios para conocerse mejor, para entenderse, para ir superando ciertas dificultades que tienen de hecho la escritura, a veces se utiliza con fines terapéuticos por parte de los psicólogos ¿No? Pero la escritura en el mundo real, pues se realiza para que otros lo lean a uno, para dar a conocer lo que uno piensa a otros y desafortunadamente, la mayoría de las veces, en el contexto de las clases, digamos no damos trascendencia a ese asunto, sino que la escritura se convierte es en un recurso para verificar que el estudiante leyó, como un recurso básicamente de evaluación, pero no más. El carácter comunicativo de la escritura se pierde cuando las actividades se reducen mucho a eso: escribir para evaluar, para ser evaluado. Eh, entonces sí, creo que ese asunto de cómo buscar espacios, aquí en la universidad, afortunadamente, ha habido apoyo de bienestar de bienestar universitario para que se creen grupos estudiantiles y muchos de esos grupos, han generado revistas, revistas para diferentes carreras, revistas para las cuales reciben textos escritos de estudiantes de nuestra carrera, de hecho, nuestro departamento, la carrera de lingüística tiene ahorita un grupo de estudiantes que tiene su revista, se llama: Prolegómenos y la carrera de español y lenguas clásicas, tiene también su grupo de estudiantes, ellos tienen una revista que se llama: Escrita a Mano; son espacios en los que los jóvenes van entregando sus textos y van a evaluación de pares y de la publicación final, entonces, me parece que buscar maneras de cómo vincular ese tipo de espacios con las actividades en las clases, puede ser clave para hacer énfasis en el carácter social que debería tener la escritura. Eh, pues obviamente, mis prácticas también están permeadas por la idea de alfabetización académica, de que es distinto leer y escribir en la universidad a leer y escribir en otros contextos, digamos escolares previos; también el asunto de que es distinto escribir en diferentes áreas disciplinares ¿No? o sea, el enfoque también un poco de escritura en las disciplinas de alguna manera, permea la práctica que yo puedo realizar con los estudiantes. Eh, sí, creo que son como esos los enfoques y elementos que trato de tener en cuenta.

E: Listo, ¿El proceso con tutores hace parte de la estructura del curso a nivel institucional o es algo más personal?

P3: Eh, inicialmente, nosotros empezamos a solicitar monitores precisamente, cuando se creó ese espacio de Prima Exagia, porque necesitábamos muchachos que nos ayudaran en el proceso de gestión editorial de la revista; de hecho, lo que yo quería inicialmente, es que esa revista fuera una publicación del departamento, pero eso no se pudo, entonces, la opción que me dieron en dirección académica fue: cree un grupo estudiantil, entonces, presenté con el grupo como proyecto, esa revista, una revista en la que se pueda publicar los textos de los chicos de primeros semestres ¿no? ah, porque ese es elemento clave, los nivelatorios se dan para estudiantes de primer semestre. Entonces, poco a poco, eran como dos estudiantes vinculados a los cursos, pero poco a poco hemos ido aumentando el número, aumentando la solicitud para que dirección académica nos apoye con el pago a más monitores. Actualmente, tenemos un monitor para dos cursos, uno de los cursos que se dictan semestre a semestre en los intersemestrales, ahí sí tenemos un monitor por curso, porque los intersemestrales implican trabajo muy muy muy dedicado, concentrado todas las horas de trabajo, todas las mañanas con cada uno de los grupos y entonces, tenemos sesiones de trabajo obviamente con las profesoras y con sesiones de trabajo que deben guiar los monitores, con trabajo individualizado que es un poco más obligatorio, pero es más fácil hacerlo obligatorio, por que los chicos están concentrados toda la mañana viendo el curso, trabajando, mientras que en el semestre, pues la asistencia en tutorías es algo que todavía a nivel de

cultura institucional, es difícil fomentar en los chicos. Los monitores hacen presencia en los cursos de cada una de las clases, están allí, pues, para apoyar a los estudiantes en actividades concretas que uno pueda hacer, talleres que puede hacer uno en el aula de clase, etc. y así se van dando a conocer y los estudiantes tienen el derecho a pedir espacios adicionales con el monitor o el tutor adicionales a la clase para aclarar dudas o dificultades pues, con temas o con los textos que están escribiendo.

E: ¿Entonces es institucional?

P3: No es institucional realmente, o sea surge obviamente por la solicitud de la coordinación de los cursos nivelatorios, pero afortunadamente, hemos recibido el apoyo de la dirección académica que es la que nos financia eso y la publicación. La publicación de la revista recibía apoyo de bienestar universitario hasta hace un año, pero desafortunadamente a bienestar universitario se le han producido sus inconvenientes con recursos y la última revista, la publicó fue dirección académica; también, si no fuera por dirección académica, no tendríamos ahorita cómo publicar esa revista, nos tocaría pensarla solamente en publicación digital.

E: Ummm ¿Dónde se encuentran esas publicaciones en físico?

P3: Las tenemos acá en la oficina, aquí tenemos varios, pues tenemos el stock de las publicaciones anteriores, ahorita de pronto miramos, si quieres te llevas una.

E: Claro, claro que sí, gracias. Eh bueno profe ¿Por qué trabajar con tutores, qué funciones tienen ellos específicamente dentro del curso?

P3: Pues es que de todas maneras, dar retroalimentación al proceso de escritura de los estudiantes es algo muy demandante. Mira, yo te cuento, este semestre yo tengo dos estudiantes sordos en mi clase y realmente, ha sido ¡uff!, ha sido pesado el trabajo porque pues, obviamente, se trata de chicos que no manejan español, sino lo están aprendiendo como una segunda lengua, y en ambos casos he tenido que hacer tutorías adicionales yo misma y también con apoyo de la monitora, entonces pues, en general, cuando se trata de estar revisando, nosotros estamos procurando estar recibiendo textos así sean corticos de los estudiantes o ejercicios cortos semana a semana, por lo menos cada quince días, cuando uno tiene 25 o 30 estudiantes para estar revisando por semana, pues realmente eso se hace muy demandante y pues obviamente, ese trabajo puede verse apoyado por la presencia de un monitor. Los monitores realmente no pueden calificar, pero sí pueden ayudar en el proceso de retroalimentación cualitativa de los textos ¿no?, entonces, para eso, obviamente el apoyo de ellos es clave y bueno nos hemos dado cuenta que también el monitor, pues tiene a veces ciertas facilidades de acercamiento con los estudiantes, a veces con los estudiantes tímidos o a veces también es un asunto como generacional ¿no? entonces, los estudiantes pueden sentir que tienen más confianza con otro chico, es decir, más cercano en edad y hacerle ciertas preguntas que no quieren hacer en público, en el salón de clase o que no quieren hacerle al profesor o a la profesora, entonces, obviamente sí, yo creo que el monitor cumple un papel importante en estos espacios de la retroalimentación de la escritura.

E: ¿Todos los monitores son de una carrera en específica?

P3: Eh, la convocatoria la hacemos también teniendo en cuenta que los estudiantes sean preferiblemente de la carrera de lingüística, de la licenciatura en español y lenguas clásicas, pero también hemos tenido estudiantes de literatura, licenciatura en inglés o francés o alemán.

E: ¿Pero las que prevalecen son de lingüística?

P3: Eh sí, son las que han permanecido a lo largo de las carreras, son los que más han trabajado como monitores, además que son de nuestro departamento.

E: Listo, ¿Qué tanto cree que incida el fenómeno socio-cultural en los procesos de lectoescritura en los estudiantes del curso nivelatorio?

P3: Pues, yo creo que incide un montón, porque por ejemplo, hablando de los estudiantes indígenas, pues ellos son chicos que a veces tienen muy buenas habilidades para expresarse oralmente, pero depende, porque de todas maneras, también cuando uno habla de estudiantes de comunidades indígenas está haciendo una generalización, o sea, yo he tenido una experiencia de trabajar con estudiantes Wayuu, Nasa, Pastos uhmm con estudiantes que no son indígenas, pero son afro, que vienen del Choco y cada uno pues, puede tener comportamientos, estilos de aprendizaje, habilidades orales y escritas muy distintas ¿sí? facilidades para establecer contacto con otros chicos de los grupos también, muy distintas, entonces sí creo que lo sociocultural incide mucho ¿no?, eh, pero digamos, hay un factor común y es el hecho de que los estudiantes indígenas han tenido contacto predominantemente con tradición oral no es cierto, hay unos, por ejemplo, los estudiantes que vienen de la Sierra Nevada, allá sería interesante hacer un trabajo etnográfico en algún momento, a propósito de cómo crían a los chiquitos, porque yo he notado que estudiantes que vienen de esas regiones, tienen muy buenas habilidades orales. Una vez tuve un estudiante de la comunidad Uitoto que había sido líder en su comunidad y entonces no sé, eso lo distinguía de los demás. Eh pero sí ya cuando se trata de la escritura de textos e incluso de la escritura de textos dependiendo del género textual ¿sí? porque yo sí creo y de hecho por eso un poco en la propuesta, he preferido comenzar a trabajar textos de carácter narrativo con textos donde en la medida de lo posible, se vinculó su experiencia a la escritura, entonces, el género narrativo, me parece que es un género que se les da mucho más fácil a ellos y que claro, puede estar relacionado a ellos con el provenir de culturas predominantemente orales, pero también, por qué el género narrativo está más ligado a la vida cotidiana, mientras que trabajar con género argumentativo es una cosa compleja, bueno el trabajar para enseñar a argumentar es difícil casi con cualquier estudiante, independientemente si es indígena o no, pero me parece que con los estudiantes indígenas es más complicado o bueno, también no sé, pienso que ha podido ser porque todavía me falta como indagar más sobre aquellas temáticas que pueden generar como debate en el estudiante indígena ¿no? y que pueden llevar a asumir posturas y a defenderlas, creo que eso es algo que esta como por trabajarse todavía.

Yo recuerdo que en el curso, Esneider escribía sobre la corrupción que existía como en las tierras que daban, entonces a él le interesaba y, Ayleen escribía sobre la medicina en relación con su comunidad y lo que estudiaba, entonces me parecía un factor, porque si participaban más de lo normal. Sí, cuando logra uno como identificar algunas temáticas que puedan ser, que puedan dar lugar como a asumir posturas políticas, por ejemplo, en el caso de ellos, puede uno llegar más fácilmente a hacer trabajo argumentativo.

E: Bueno, ¿Direcciona de alguna manera los procesos de enseñanza dependiendo de la disciplina en que está inscrito cada estudiante?

P3: Eh, no, yo traté de hacer eso cuando comencé a trabajar en los cursos de lectoescritura, pero realmente, me parece que eso es un poco difícil, porque cuando uno no tiene dominio de ciertos conceptos, de ciertas ideas que son propias del área de conocimiento que uno no domina, la retroalimentación que uno puede hacer de los textos es mucho más limitada ¿sí? pues incluso yo planteaba que también, el hecho de no manejar conceptos a veces podía dificultar incluso el darse cuenta de posibles plagios que realizaran los estudiantes y bueno, claro está, la herramienta *Turnitin* para verificar eso, pero igual, me parece que es mejor para mí y en general, todas las profesoras de los cursos han optado recientemente por eso. Es más bien seleccionar una temática en general alrededor, tanto profesoras como estudiantes, manejar unas lecturas base, claro, los estudiantes pueden adicionar otras lecturas, eh, buscar otras fuentes y así por el estilo, pero eso de alguna manera sí facilita el proceso de retroalimentación, de identificar cuándo los estudiantes están argumentando bien y cuándo están cayendo en falacias y poder efectivamente, retroalimentar mejor los contenidos, la conexión entre unos y otros contenidos en los textos y no quedarnos solo en la retroalimentación de ortografía y asuntos gramaticales que, o sea, también hay que hacerla, pero retroalimentar la escritura no puede reducirse solo a eso.

Lo que de pronto si hemos tratado de hacer en algunos momentos es generar diálogos por ejemplo, cuando estamos hablando sobre texto científico ¿sí? entonces claro, el aprovechar que vienen de diferentes carreras puede ser un recurso en la clase, por ejemplo, en los textos científicos, entonces se suele hacer descripción

desde las metodologías desde las cuales se trabaja, que eso lo hice el semestre pasado con los chicos ¿no? cuando estábamos, por ejemplo, en cuál es el objeto de estudio de las diferentes disciplinas o las diferentes carreras o de sus métodos de investigación, de los conceptos centrales, de esas diferentes áreas de conocimiento, ahí sí creo, que las disciplinas se pueden vincular al trabajo de la clase, pero no tanto para la elaboración de los textos que ellos van a entregar para la clase. A veces también he tratado de dejar textos en los que ellos puedan elaborar conceptos, entonces, que hagan el intento de escribir conceptos de sus carreras, pero para presentárselos a personas que no son de sus carreras, entonces sí, ese ejercicio sí lo he hecho en algunas ocasiones.

E: Listo, eh ¿En el curso tiene algún propósito para la relación con las lenguas indígenas?

P3: uhm no, sabes que eso lo hemos descuidado, no lo hemos tenido en cuenta, bueno, en parte porque de todas maneras, muchos de los estudiantes que llegan a la universidad son estudiantes que ya no hablan la lengua indígenas. Eh, o sea talvez tú, la única que notaste que hablaba lengua indígena era la chica que venía de la Sierra Nevada, que se fue de manera abrupta por problemas económicos. Eh, pero es algo que sin duda, valdría la pena pensar ¿no? por ejemplo, si uno va a publicar un texto de un estudiante indígena en la revista, contando con la versión en español, pero también con la versión en la lengua indígena, sería una propuesta bien interesante, pero sí, realmente en algunos cursos también depende de las lecturas que haya y haga. He tenido la oportunidad de hacer algunas reflexiones sobre las variedades lingüísticas del español, sobre todo, cómo se habla español de maneras distintas en distintas regiones y en muchas ocasiones, aparecen prejuicios de los mismos estudiantes que vienen de diferentes regiones en relación de sus formas de hablar la lengua española, entonces, pues lo he podido aprovechar para poner en cuestionamiento esas valoraciones negativas de sus dialectos particulares y para cuestionarlos acudiendo a la teoría lingüística y pues, desde la lingüística moderna, no se puede plantear que haya unos dialectos inferiores a otros. Precisamente, todo eso tiene que ver mucho y se aprovecha para hablar también de las relaciones de poder entre unos grupos y otros ¿no?

E: Listo profe, eh bueno, si es importante hacer como esta vinculación de las lenguas, además de lo lingüístico o por ejemplo, en el caso de la revista, que sea en español y también en su lengua, entonces sí es importante encontrar esta relación entre las dos en la escritura.

P3: Sí, o sea, creo que es algo que hay, que tendría que pensar más en futuros cursos en que cuente con la presencia de estudiantes indígenas y especialmente, estudiantes indígenas que puedan conocer, que sepan efectivamente la lengua indígena.

E: Listo profe, como docente ¿Cómo cree que se podrían resguardar y revitalizar esas lenguas indígenas?

P3: Pues eso es más un trabajo con las comunidades ¿no? eh, hay algunos intentos de las personas, tengo entendido que se han dedicado a estudiar las lenguas indígenas y no solamente a estudiarlas, sino apoyar esos procesos de revitalización, pero son trabajos difíciles, realmente eso no es tan sencillo, hay que hacer mucho trabajo es con la comunidad, en la comunidad y con la comunidad, entonces, yo realmente no he tenido experiencia digamos viviendo, conviviendo por largo tiempo con alguna comunidad indígena como para poder hablar con profundidad del asunto.

E: Ya, ¿Qué importancia le brinda a los aspectos culturales, sociales, lingüísticos y de identidad A través de los estudiantes indígenas en el curso?

P3: Pues yo precisamente he tratado de tomar como punto de partida quiénes son ellos, digamos que esa es la pregunta orientadora de comienzo de curso, ¿Quiénes son ellos y de dónde vienen? ¿sí?, entonces, en gran medida y ese de dónde vienen, da lugar para hablar de las variedades de lengua que bien manejan o de las lenguas, en caso de que hablen alguna lengua indígena. Entonces, tomar eso como punto de partida para hacer reflexiones para a veces hacer cuestionamiento cuando hay necesidad de hacerlo, porque a veces los mismos estudiantes indígenas tienen ideas muy negativas de lo que son, de su cultura, de su lengua, entonces pues, eso hay que empezar a cuestionarlo para ayudar a modificarlo. Eh y sí, curiosamente, este semestre no tuve

muchos estudiantes indígenas, solo como dos o tres en mi curso, pero también traté de trabajar el tema de la interculturalidad y el diálogo intercultural con los estudiantes del grupo que tenía y me parece que de todas maneras, la riqueza de las conversaciones no es la misma cuando la mayoría de los chicos vienen pues de aquí de Bogotá, cuando pertenecen a una misma cultura y la sensibilidad que se despierta respecto a uno, no sé, es menor que cuando tienes la oportunidad de estar con un grupo de estudiantes que vienen de muchas regiones del país y que son más sensibles al asunto, pues por que están llegando aquí solos a una cultura distinta. De alguna manera, generar lazos con el otro que venga de una región distinta, pero que también está viviendo esos mismos sentimientos de soledad, eso genera esos lazos y ha habido, yo he conocido casos de estudiantes que incluso generan lazos tan fuertes que después me los vuelvo a encontrar semestres más adelante y pudieron generar lazo importante con otra persona de ese grupo y eso pues, fue importante para poder salir adelante en sus carreras y en la ciudad ¿no?

E: Si profe, ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes que llegan al curso nivelatorio?

P3: Jumm, pues yo no sé si sean dificultades particulares de ellos, una dificultad es particular, no sé, es difícil sabes, a mí me parece que como te decía ahorita, las habilidades para elaborar textos argumentativos eso es algo que toca trabajar mucho en estos cursos, pero no te podría decir que sea una dificultad particular solo de ellos, sino que yo creo que eso hay que trabajarlo en general con todos los estudiantes sean indígenas o no. Yo creo que las dificultades tienen que ver más es con lo emocional sabes o sea, el asunto de llegar aquí a una nueva ciudad, en muchas ocasiones de estar solos, de no tener familia aquí, de tener a sus mamás, a sus papás, a sus parientes lejos, las dificultades relacionadas a llegar a una ciudad que ellos caracterizan en general como agresiva. En algún momento, un estudiante escribía un texto donde hablaba de llegar a una selva de cemento, donde el llegar a una ciudad donde establecemos relaciones mucho más distantes entre unos y otros; algunos en esos textos iniciales que escriben, hablan también de la diferencia de venir de un municipio pequeño, de una zona rural en donde como son pocas personas, digamos se dialoga y se saludan unos con otros, aquí pues, tenemos interacciones mucho más o sea con un montón de gente con el que ni siquiera nos miramos la cara ¿no? entonces, me parece que las principales dificultades tienen que ver más con eso, con llegar a un sitio totalmente distinto, agresivo para ellos en muchas ocasiones y sentirse solos. Yo creo que esa es, tal vez, la principal dificultad, uhm sí, por que estuvimos hablando mucho de las dificultades académicas, pero yo creo que menos le prestamos atención a las dificultades como emocionales.

E: ¿Cuáles son los mayores logros que han obtenido haciendo estos cursos nivelatorios?

P3: Uhm pues mira, yo creo que nos hace falta hacer investigación precisamente como a largo plazo de saber cómo es el efecto en los estudiantes, o sea, qué pasa después, qué generamos efectivamente en los estudiantes, sí efectivamente los estudiantes que pasan por esos cursos logran terminar sus carreras, claro, en algún momento hablando con una directora de programas curriculares, ella decía que es que son muchos otros los factores que intervienen ¿sí? o sea, no es solo pasar por los cursos nivelatorios, sino, que hay muchas variables a tener en cuenta y sería difícil llegar a conclusiones, por lo menos en el caso de los estudiantes indígenas, valdría la pena hacer una investigación, que no sé qué tan fácil será, por qué de todas maneras, en algunos momentos he tratado de comunicarme con ellos después de que terminan los cursos y, no vuelven a responder, uno no sabe exactamente qué es lo que pasa, si es que se fueron o si es que no quieren contestar, eh, pero yo creo que el mayor logro, ha sido que a lo largo de la revista, hayan algunos estudiantes indígenas que puedan por ejemplo, escribir, ver publicados sus textos allí, ese tal vez ha sido uno de los principales logros con algunos de ellos.

E: De acuerdo ¿Por qué trabajar con Paulo Freire y por qué trabajar con sus textos en el aula?

P3: Eh bueno, porque Paulo Freire fue precisamente uno de los que trabajo mucho con comunidades rurales, con campesinos en Brasil, y me parece que sienta en gran medida, las bases de lo que podría ser una pedagogía intercultural en América latina, claro, una cosa que sí fue negativa del trabajo con este autor el semestre pasado y que trate de modificar este semestre, es dar más apoyo en los procesos de comprensión de lectura de los textos que leía de él, porque el semestre pasado dejé muy solos a los estudiantes en ese sentido y eso se notó

en la debilidad conceptual de las reseñas que entregaron, pero sí, básicamente el propósito tiene que ver con eso. Me parece que Freire es muy pertinente para el trabajo que uno podría hacer para personas que vienen de regiones rurales, o sea, ahí sería también el diálogo de saberes ¿no? es clave en el trabajo de él y aquí es sumamente pertinente.

E: ¿Partiendo de eso profe, de qué manera se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes del curso nivelatorio?

P3: pues precisamente poniendo en cuestionamiento, tratando de poner en tela de juicio algunas de las percepciones, a veces como dice el mismo Freire: percepciones ingenuas que pueden tener de ellos mismos, de sus comunidades, de la lengua que hablan ¿no? entonces y bueno, creo que también el curso en tanto está orientado al trabajo con textos argumentativos, puede ayudar a desarrollar pensamiento crítico cuando uno habla de los errores o de las falacias en la comunicación. Entonces sí, creo que en gran medida, poniendo en cuestión el razonamiento, prejuicios e ideas ingenuas y el desarrollo de la argumentación, puede servir también para ese, o sea el trabajar para argumentar mejor, para no hacer falsas generalizaciones, por ejemplo, es algo en lo que caen mucho los estudiantes, pues son elementos claves para desarrollar pensamiento no sé si más crítico, pero por lo menos, más consiente ¿no? de lo que uno dice, de lo que uno hace, de lo que se dice y se hace.

E: Bueno profe y ¿Los estudiantes que participan en el curso al final del curso en la publicación de la revista, continúan en el espacio o se alejan de dicho espacio al finalizar el curso?

P3: Sí, ahí tampoco sabría responderte por lo mismo que te decía anteriormente, no hemos hecho investigación acerca de qué pasa con los estudiantes que toman este curso, qué pasa posteriormente, entonces no sabría decirte. Uno esperaría, pues en algunos cursos yo hago énfasis precisamente en la existencia de esas revistas de los grupos estudiantiles y que es un espacio al que ellos pueden acudir eventualmente, para escribir los textos que han surgido al interior de sus clases, pero qué tanto las usaran, pues no, ni idea.

E: Y finalmente, ¿Qué pasa con los estudiantes que no aprueban el curso nivelatorio?

P3: Eh, este es un curso que tiene cuatro créditos, es un número de créditos relativamente alto, y pues simplemente ellos pierden el curso y ya, puede ser que hay estudiantes que pierdan el curso y que pierdan además el nivelatorio de matemáticas, caso que es bastante problemático, porque muy seguramente si pierden esos dos cursos, es muy probable que queden por fuera de la universidad, y sé que el nivel de pérdida en el nivelatorio de matemáticas es alto, pero son cursos para los que se dan créditos adicionales para los estudiantes que queden clasificados para verlos. Entonces si los pierden, los pierden y eso ya quedo así para su promedio, no hay modo de repetirlos.

E: ¿o sea ni como electivas tampoco?

P3: No, ni como electivas tampoco.

Entrevista A

E: Bueno, tú me dijiste que tenías relación con tu comunidad, pero que esa relación no era directa, que era a través de tu papá.

A1: Mi relación con la comunidad no es directa directa como tal, no es. Inicia con mi papá, con mi mamá, que ellos son pues, más involucrados a la comunidad. Nosotros pues ya crecimos en un entorno diferente, entonces, como que se fue perdiendo un poquito ese compromiso jaja.

E: ¿Me dijiste que tu papá fundó una organización?

A1: Sí, la organización se llama: Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP), donde pertenecen en la actualidad 14 cabildos. Esta es quien toma la decisión por todos los cabildos.

E: me dijiste que tu resguardo se separó

A1: Nosotros, años atrás, hacíamos parte del resguardo de Yunguillo. Mis papás sí nacieron, crecieron, son de allá, pero luego, cuando mi papá murió, nosotros ya estábamos en la parte urbana, entonces, a raíz de la muerte de mi papá, se formó un cabildo, pero era un cabildo menor por lo urbano, entonces éramos algo pequeñito de Yunguillo. José Homero es parte de Mocoa y es que un resguardo es como una tierra pequeña donde solamente hay indígenas. Es una tierra de indígenas, nosotros crecimos en un ambiente diferente.

E: ¿Cuáles son las características principales de tu comunidad?

A1: El Carnaval Carlos Tulindo, que es el carnaval del perdón, la finalización del año, reconciliación y perdón entre todos. Como nos hemos dejado contextualizar mucho del occidental, también está la parte religiosa, el cristianismo. Se hace una misa también, antes de irlo a celebrar a la comunidad. Yo no estoy de acuerdo con eso, porque nosotros no hacemos parte de eso, no tenemos el mismo dios. Para nosotros se supone que dios, pues, leyendo un poco de historia, nuestro dios se supone que es todo, la Madre Naturaleza...hay un creador sí, que pues, acá lo llaman Dios, pero para nosotros todo lo que tenga vida es un dios: el agua, todo, todo es sagrado.

E: de la vestimenta también me contaste algo

A1: ah sí, bueno, en las mujeres es Pacha, lo compone una vestimenta negra y esa es la diferencia de otras comunidades, por ejemplo, en Mocoa hay dos comunidades que son muy parecidas, tienen mucho en común, pero se diferencian un poco, que son los Kamsá, que la falda es negra y la camisa de colores, pero nosotros no, todo es negro. En los hombres también es blanco o de colores, azul, rojo o así. Nos diferenciamos en la lengua, principalmente.

E: ¿Todas estas características ustedes cómo las aprenden?

A1: Sí, yo pienso que inicia desde la familia. Es que en el primer momento que uno nace, uno se siente indígena. Pues yo lo tomo así. Entonces, a mí siempre me ha llamado la atención y me gusta, aunque no estoy involucrada ni política ni nada jaja en la comunidad, si me gustaría, es más ahorita estoy acá ahora, estudiando precisamente para eso. Sí me gustaría ayudar a mi comunidad, pero por medio de trabajo, aunque la carrera que escogí es completamente distinta, aunque antes, nosotros manejábamos lo que eran los sobanderos, que es más tradicional. Eso se relaciona a lo que estudio ahorita, como los fisioterapeutas, tienen algo en común, pero es más clínico. Por ejemplo, las parteras y esas cosas, nosotros vendríamos o tratando de imponer en las tradiciones (se refiere a la fisioterapia, como carrera que estudia en relación a la medicina tradicional).

E: ¿Tu papá fundó la organización para hacer respetar sus derechos, verdad?

A1: Sí, mi papá se llama José Homero Mutumbajoy. Yo no tengo su apellido. Yo me presenté a la universidad cuando tenía como 15 años, pero luego entre en pereza y cumplí los 18 voy por la cédula y no tengo el apellido de mi papá porque él no firmó el registro. Y el inspector de esa época se llenaban unos folios y eso, pero mi papá no firmó, porque se le olvidó y bueno, esa fue la última vez que él fue a Yunguillo. Entonces, mi papá se involucró en política también, pero de afuera, él se lanzó a la asamblea en ese tiempo y estaban en campañas y eso, pero no alcanzó por poquitos votos, y ya después lo mataron.

E: ¿Tú sabes cuál fue la causa de que lo hayan matado?

A1: Pues hay muchas versiones, realmente, cuál no sabría decir. En ese tiempo primero, había mucho conflicto armado, entonces, mi papá defendía mucho lo que era el territorio, pero hay muchas cuestiones, porque quien se mete con ese tipo de cosas se gana muchos enemigos también, entonces, a mí papá no lo querían mucho por eso. Es más, había comunidades que tampoco lo querían porque ayudaba a unos y a otros, no les gustaba como realizaba eso y los enemigos de afuera también, pero no se sabe. Pero mi mamá dice que fue más por la parte política, de muchas cosas en las que él estaba involucrado que no se hicieron, por ejemplo, el barrio que tiene su nombre era una recuperación de tierras ancestrales y pues, la iglesia tenía como mucho interés en ese lugar y mi papá fue descubriendo que eso pues, era territorio indígena. Entonces, lo que él quería era recuperarlo para la población indígena que fueron arrebatadas los cristianos, colonizados. Entonces ahí no se sabe quién lo mató, solo se sabe que dejaron a mi mamá sola, con cinco hijos a la merced ahí. Mi mamá fue muy valiente y verraca, por eso es que yo no estoy tan involucrada.

E: Jum, qué duro, pero ¿Qué recuerdos de aprendizajes tienes de tus primeros años de vida?

A1: La mayoría de cosas que uno aprende ahorita, digamos que es por proyectos, pero eso depende del gobernador, pero antes todo se transmitía por la familia. Por ejemplo, en mi caso, como mi mamá trabajaba para darnos de comer después de lo de mi papá, mi abuela nos cuidaba y pues, en la familia, la mayoría habla Inga, porque ella habla la lengua, pero nosotros no aprendimos, mis hermanos y yo, porque nos rodeamos de

gente que no hablaba la lengua. Yo tengo palabritas, las recuerdo, pero igual, porque son de niña. No se me olvidan, porque me imagino que mi abuela hablaba mucho en la lengua Inga. Otro medio de aprendizaje, sería la escuela, un colegio rural que es bilingüe, entre la lengua y el español.

E: ¿Hay resguardos y cabildos, verdad?

A1: Sí, los resguardos son la tierra más grande y el cabildo es más pequeño. Nuestro resguardo tiene cinco cabildos menores, los resguardos son la tierra como tal.

E: tú te involucras en aspectos como carnavales o fiestas tradicionales

A1: Sí, en mi caso, con mi bebé, trato de que él se apropie de nuestra cultura, porque tristemente, hay niños que se avergüenzan de ser indígenas, entonces yo trato de enseñarle realmente lo que somos. Se avergüenzan porque se sienten marginados o por bullying. A mí nunca me hicieron eso, ni me sentí avergonzada.

E: ¿Hablas tu lengua nativa? ¿Qué valor tiene esta para ti?

A1: No, la estoy aprendiendo. Uy, el valor es mucho, porque se supone que esa es nuestra primera lengua, luego viene el español o castellano y es fundamental para nosotros porque es lo que nos representa, lo que somos. Por eso, me gustaría aprenderla para hablarla bien. Nunca me sentiría avergonzada de ello.

E: ¿Consideras que tu lengua se está debilitando o desapareciendo?

A1: Sí, debilitando sí, pero desapareciendo no porque más de un 50 % la habla, porque son mayores, digamos que en mi caso, yo no la hablo y pues, a mi hijo cómo se la transmito si no sé, eso hace que se debilite. Por eso intento aprenderla

E: Le has enseñado algo ahorita?

A1: Él sabe ahorita como dos palabras: luna y sol. Mira la luna y dice Quilla, yo le digo dónde está la luna y él sabe que es Quilla, es más ahora se maneja o les gusta a muchas personas ciertas palabras, y se las ponen de nombre a sus mascotas o a los mismos niños. Digamos que yo práctico la lengua en Bogotá, con unos compañeros que viven conmigo en residencias que también son Ingas Kamsá, en Putumayo si en la casa se aprende. A veces sabemos ahí hablar, bueno no así muy experto, pero medio les entiendo. Por ejemplo, los alimentos se decir: el rumo: la yuca, sal: cachi, luna: quilla, sol: indi.

E: Qué diferencias y semejanzas hay en tu lengua y el español.

A1: Mmm, no, no se parecen en nada. Simplemente, se ha contextualizado o han tratado de sacar expresiones que no existían antes, entonces, tratan de cambiarla o hacerla ver indígena, pero si hay palabras que en español no se pronuncian en Inga.

E: Cuál predomina más en tu comunidad

A1: Las dos jaja, empiezan hablando Inga y terminan hablando en español o al contrario, es que el Inga lo hablan cuando no quieren que otra persona sepa lo que se habla, porque son cosas nuestras. El español es más de relacionarse con el que llega.

E: ¿Tu lengua tiene escritura, cómo se configuró?

A1: Sí, tiene. Sacaron diccionarios, pero no sé cómo fue el proceso para llegar a ella. Algunos docentes, de pronto. Entre ellos está la profe Gloria, mi tía Carmen, mi prima Nancy, pero cómo lo harían no sé, me imagino que con textos anteriores o algo así. Pero nosotros estamos muy influenciados con los del alto, ellos todavía conservan sus tradiciones. Escribimos en Inga y en español, pero es con fines más sociales, involucrarse con el occidental, como en cosas de política.

E: ¿Quiénes son los del alto?

A1: Es que Putumayo se divide en tres: alto, medio y bajo. Hay Ingas del alto, donde el clima es frío, medio es templado y bajo es caliente. Nosotros somos de la parte media. Ahí todo nos diferencia, la manera de hablar, vestir, todo, todo nos diferencia.

E: ¿Qué tradiciones discursivas existen?

A1: Digamos que hay algo principal en nuestra comunidad, que es el Yagé, pero eso se manejaba antes, ahora es como un mito. Antes, los abuelos, los Taitas y las Mamas realizaban eso, en la actualidad, se ha perdido mucho, porque eso tiene una formación para poder llegar a ser un sabedor, es hereditario.

E: ¿El papel de la mujer en tu comunidad cómo se ve?

A1: Antes la mujer digamos que cultivaba ciertas plantas y cosas de la tierra, ahora ya es entre todos. Antes, me parece a mí, se veía mucho el machismo. Es más, mi abuela nos contaba historias donde decía que a ella le buscaban el marido, las casaban, las cambiaban por ganado, cosas así. Menos mal nosotras no corrimos con esa suerte. De hecho, mi mamá se escapó con mi papá, por eso mis abuelitos no lo querían.

E: Bueno, pero, me puedes explicar ¿cómo se utiliza el Yagé en tu comunidad?

A1: El Yagé tiene muchos beneficios, pero dependen de la personalidad o la intención que vayas a tomarlo, hay veces en que se toma para saber algo, pero a veces lo hacen por cuestiones malas, donde lo toman, pero no saben, no saben cómo se hace esto, y pues la gente muere, porque esto es muy profundo, no es solo de tomar y ya. Es que digamos que en nuestra cultura, ahorita es muy apetecido el Yagé, y no solo en nuestro caso, sino en el de la mayoría de los indígenas, por ejemplo, las mochilas, las manillas, ahora cualquiera puede tenerlo, antes no era así, solo nosotros. Entonces, el Yagé se ha comercializado mucho, y pierde su significado. Eso es un compromiso desde el Taita.

Yo he tomado, pero eso de pende, como digo, de la personalidad, entonces, también de los Taitas que están con uno. El Taita es como el guía, entonces, le dicen a uno que se calme, que se tranquilice, que piense en lo que uno quiere, pero yo he sido muy fuerte y no ha pasado nada grave. Lo uso más como purgante, porque no me hace nada jajaja. Los Taitas dicen que soy muy fuerte. El Yagé se usa para enfermedades, purga y saber cosas, pero todo depende del guía, para hablar con seres queridos, verlos o encontrarlos. Lo que uno ve, se supone, no se puede contar, pero hay gente que hasta lo dibuja y se vive de eso, son pinturas muy coloridas, cosa que va en contra totalmente de nuestras raíces. Entonces, yo no estoy de acuerdo con ese tipo de cosas, mi papá tampoco lo estaba, porque eso no hace parte de nosotros.

¿El chamanismo es un término que ustedes hacen válido en su comunidad?

A1: No, nosotros no usamos ese término, solo Taitas y Mamas.

E: Bueno, estas son de la cultura académica, entonces, ¿cómo llegaste a la universidad y cómo fue tu proceso?

A1: bueno, yo me presenté la primera vez cuando tenía 15 años, yo salí del colegio joven y me presenté y no pasé, no hice nada como dos años y después, por el lío de la registraduría y del apellido, pues mi mamá anuló el primer registro y ya pude volver a hacer la presentación al examen, con papeles y contraseña porque ya tenía todo bien, tenía 21 y en esa no pasé, luego, como mi hermano estudió aquí medicina, me vine con él a vivir aquí y así, y pues me fui con él a hacer el rural y en el 2014, conocí al papá de mi hijo, y eso me estabilizó a mí, me presenté al Sena, hice una tecnología, y luego, por la ventaja de ser indígena, pues no pagamos el PIN entonces, cuando mi hijo nació, el año pasado, me presenté en Mocoa pero como por medir mis conocimientos, para no sentirme tan bruta y no le conté a nadie, y nunca nunca pensé que fuera a pasar. Cuando pasé, pues, fue un encontrón muy duro porque ya tenía una vida en Mocoa, pero bueno, todo pasa por algo. Entonces, me salían opciones de enfermería, fisioterapia y pues, escogí esa, aunque cuando me inscribí no sabía realmente qué era jaja, y realmente aprendí a quererla mucho, porque nosotros, como comunidades indígenas, tenemos mucho en común con la fisioterapia, uno conoce y aprende de parte y parte

E: ¿Qué te motivó al ingresar a la universidad?

A1: Bueno, el prestigio primero jaja, por eso me presenté al medir conocimiento si era capaz de entrar a una universidad con tanta reputación.

E: ¿En la elección de tu carrera tu comunidad fue un vehículo para optar por esta?

A1: Al inicio no, porque yo quería medicina, pero sí ahora sí la veo por ese lado. Es que yo pensaba que culturalmente, y así, éramos muy diferentes, pues los que viven en Bogotá y los indígenas, prácticamente.

E: Como fue tu llegada al contexto universitario y más a una universidad como esta

A1: Fue súper duro, es más, todavía es duro, no me hallo aquí. Es que yo soy muy de familia, bastante y pues, aquí estoy sola, aunque está mi hermano mayor, pero no es lo mismo. Además, estar con un bebé acá es bastante complicado, entonces, estoy en ese proceso de adaptación.

E: ¿En algún momento te has sentido excluida o discriminada en la universidad nacional?

A1: Ehm, no, me he sentido, pero no por forma externa, sino por mí misma, porque pues estoy sola con el niño, lejos de mi familia.

E: Como observan los miembros de tu comunidad el ingreso a la universidad

A1: ¡Ay!, como te he dicho, la gobernadora es una prima, y la idea es tratar ayudar y motivar a los jóvenes a que estudien porque esa es la única herencia que nos puede dejar pues, la vida. Además es bueno aprender, obtener muchos conocimientos.

E: ¿Cuál ha sido tu relación con la lectura y la escritura desde que ingresaste a la universidad, cómo has sentido estas prácticas, se diferencian de lo que hacías en tu comunidad o son similares?

A1: Sí, pues, ahora pienso que antes, yo leía mucho por gusto, pero ahora no es como porque quiera y me anime, sino porque me toca, es más académico, a veces hasta pereza me da, no sé si es por el ambiente, igual que con la escritura. Yo leía cosas de historias, de comunidades, por ejemplo, hace poco me leí la historia de Mocoa, libros que tengan buen contenido.

E: ¿Qué autores te gustan?

A1: Uy, hay uno súper bonito, se llama Eduardo Galeano, escribo muy chévere. Por el sentido político, escribo súper bien.

E: ¿Qué tipo de problemas académicos has tenido en la universidad?

A1: Mmm bueno, digamos que de aprendizaje, últimamente siento que la memoria no me da jaja, no puedo aprenderme las cosas tan fácilmente, es que mi carrera es solo de memoria, hace poquito estaba pensando en que pues chévere entrar y estar acá, pero me hace falta mmm no sé qué para poderme concentrar, a veces no me siento del todo bien acá. Ha sido tan difícil adaptarme porque soy mamá, y aparte de eso, soy estudiante y pues es muy difícil, pero estudiar es más complicado y ver que él está creciendo y no poderlo acompañar a ciertas cuestiones, me aterra mucho. Pues, tuve apoyo psicológico porque pues, últimamente he tenido como inconvenientes familiares, y la psicóloga me decía que estar en la universidad es único, esta experiencia es única y más en esta universidad, debería gozármela a cambio de estar con ese estado de ánimo todo jajaja bajo. Igual no todo es académico, la universidad tiene tantos espacios, me hubiera gustado estar en uno, como cultural, bailar, expresión corporal, y así.

En lo académico me parece que la universidad es muy buena porque brinda muchos espacios, donde te ofrecen tutorías, monitorias, todo ese tipo de cosas, pero uno tiene muchas cosas, jaja, hablaba eso con mi hermano, que ojalá fuera tan sencillo ponerme a estudiar y ya, leer en paz, tranquila como lo hacía antes, pero no logro eso. Son más factores personales.

E: Bueno, entonces, como sabes, nos conocimos en el curso nivelatorio, ¿cómo ves la existencia de este espacio y más dirigido a población tan diversa?

A1: A mí me pareció muy chévere, a pesar de que está enfocado a la parte no indígena, sino a la parte como occidental, me parece a mí, porque ahora hasta para entregar un trabajo hay normas jaja, porque en nuestras comunidades no se maneja eso, es más sencillo. Es más sencillo. Aquí hay tantas cosas de las que tienes que aprender o aprender, porque si no está mal. Por eso es difícil, por el contexto.

Pero es bueno, porque uno se tiene que ir adaptando a un futuro, porque no se va a trabajar con la comunidad como tal nada más, sino con todo, a nivel general. Me parece chévere

E: ¿Cómo te sentiste en el curso, qué consideraste que aprendiste de ahí?

A1: Pues a mí realmente me ha gustado siempre la lectura, aunque ahora no he estado tan involucrada, pero siempre me ha gustado, además yo soy de las que a veces, mira la ortografía y así, porque se mira feo cuando la gente escribe mal. Es que uno entre más lea, mejor escribe. Hasta andaba en la escuela con el diccionario de español, hacían concursos y siempre me los ganaba en esa época.

E: ¿Consideraste que sí aprendiste algo más en el curso?

A1: Sí claro, no más en los trabajos escritos jajaj, mucho, en las normas APA que se manejan en la universidad, casi todo es Normas Apa jaja.

E: Bueno jaja, ¿qué aprendizajes y debilidades encontraste en este curso?

A1: Aprendizajes pues, yo lo tomé más en el ambiente, porque era chévere, todos eran de los mismos, todos éramos indígenas, entonces eso nos hacía ver de alguna manera las cosas igual, del mismo modo, el aprendizaje era más bien cultural, me parece a mí. El conocer más de ellos, porque así se enfocó el curso, a conocernos entre nosotros, saber y tratar de aprender cómo se iba a ver de aquí en adelante la vida académica, un poco, pero fue más de compartir y ver el ambiente

Debilidades no vi, me pareció una de las clases, sin mentir ni nada, una de las clases que me gusta ir, el ambiente también, era diferente al de cualquier otra clase de la universidad que es más académica, ahí era distinto, me reconocía más ahí. A cambio en otras clases uno deja de ser lo que es.

E: ¿Alguna vez asististe con el tutor, cómo viste el proceso con él?

A1: Sí, pues, bien porque le entendía, y siempre me ha gustado, tampoco es que este tan alejada de la escritura, y soy de las que cuando le dicen algo trata de acatar órdenes para mejorar, fue una excelente experiencia. El también dictó clases y lo guiaba a uno en las ideas jaja. No fue tan difícil porque me gustaba, a estaba familiarizada con la escritura.

Entrevista E

E: Bueno, hay unas preguntas que son relacionadas con la cultura académica, o sea, la universidad y otras relacionadas a factores culturales, como de tu comunidad. Entonces empecemos por esas

E1: Bueno.

E: Listo. Entonces la primera es: ¿Tienes alguna relación con tu comunidad, cómo es esa relación?

E1: Sí, pues... sí tengo relación con mi comunidad. Ehmm, actualmente pues estoy vinculado a un proyecto que es de... de reforestación, eh, para fortalecer la cuenca hídrica donde nos abastecemos de agua. Entonces, ahorita estoy vinculado en ese proyecto, pues, lo ejecuté en vacaciones de julio y diciembre, o sea que ahorita obligatoriamente me toca ir en esas vacaciones. Obligatoriamente y en parte mejor porque estoy con mi familia.

E: Okey, entonces: ¿Cómo se configura la organización política y social en tu comunidad?

E1: uhmm, bueno, pues allá, se rige más, o sea, estamos regidos por una **constitución indígena**.

E: ¿Tiene un nombre en específico?

E1: Ehmm, se llama, ahg, es que no me acuerdo en este momento...no, no lo recuerdo.

E: Bueno listo jaja.

E1: Sí, pues actualmente está eso y también hay un cabildo. **El cabildo está conformado por el gobernador, que es la entidad mayor, entonces, después de él sigue como un gobernador suplente que es para cuando él está haciendo como cosas de carácter urgente o así que tiene que viajar a las ciudades; entonces, está el gobernador suplente, ya después viene como un tesorero o un fiscal...ehm sí, como una junta, se podría decir que bien organizada.**

E: Primero, o sea, los cabildos son los más grandes ¿sí?

E1: Ujum

E: ¿Y los resguardos?

E1: **El cabildo es como la autoridad, el resguardo es como la cabecera o...digamos algo así como el caserío, donde se presta los servicios del cabildo. El resguardo es como la cabecera de otras veredas que conforman ese cabildo. Entonces, mi resguardo, ahorita está por ejemplo, conformado por 14 veredas.**

E: ¿Cómo se llama tu resguardo?

E1: Eh, resguardo indígena de Ricaurte Páez Cauca.

E: Listo, perfecto. Ahora, ¿Qué características principales de tu comunidad hay? Por ejemplo, Ayleen me contaba que una característica particular eran los carnavales que hacían o los rituales, cosas así, entonces ¿Cómo cuáles son característicos en tu comunidad?

E1: Sí, ehm, bueno, hablando desde lo ancestral, si hay...se practican rituales.

E: ¿Cómo cuáles?

E1: **Rituales mayores. Está el ritual del Saquelo [Saakhelu] está el ritual del Sedbuy [Sek Buy] el Chaputs [Cxapuc] Está, bueno...ehm son como seis rituales que no recuerdo ahorita los nombres, pero pues adicional a eso son rituales pequeños; estos son rituales generales que se realizan a nivel del resguardo, pero también se practican rituales a nivel familiar y a nivel personal. Por ejemplo, uno de los rituales personales que se practican allá, es cuando un niño se asusta, que está asustado por el duende entonces, el médico tradicional en ese caso interviene con una práctica que se llama el *purso*, entonces, hace como un remedio, una evaluación, eso es más que todo como ancestral y espiritual. Esos son rituales personales. En cuanto a la comunidad, pues hay rituales también que se hacen de limpieza, de refrescamiento más que todo para espantar las malas energías y todo eso. Entonces, pues, usted sabe que los indígenas somos muy, en ese caso somos como muy espirituales y nos arraigamos mucho a ciertas cosas y...a muchas cosmogonías.**

E: ¿Por qué hay rituales mayores y menores? ¿Qué los diferencia?

E1: Ehh, lo mismo, o sea, que los rituales mayores es general, para toda la comunidad, el municipio y toda la gente o sea, para muchísima gente. Ehh, los rituales menores, pues ya son, lo que le digo por ejemplo, un ritual personal, por ejemplo yo quiero hacer un refrescamiento o quiero hacer como un...como un que, bueno un refrescamiento es un ritual menor. Entonces, me lo hacen a mí personalmente o a mi familia.

E: Hay, o sea, para hacer esos rituales ¿hay una persona en específico que los haga, cómo se llama?

E1: Sí, sí claro. El medico tradicional.

E: Pero digamos, en algunas comunidades les llaman el chamán, ¿Cómo les nombran ustedes?

E1: **Sí, allá el medico tradicional se le llama Tegualaep, el Teguala.**

E: y solo, o sea, para que él llegue a ser un médico tradicional, ¿cómo se hace esa asignación de esa persona, es por herencia o ustedes lo eligen?

E1: a ver, no, no lo elegimos, es por herencia porque allá no todo el mundo práctica la medicina tradicional. Hay gente que por ejemplo, los médicos de ahorita, son mayores, se les llama mayores pues porque también tienen una sabiduría y todo. Entonces ellos son los que por herencia ya han adquirido ese conocimiento. Entonces hay otros que no tienen descendencia ancestral indígena, pero que han aprendido desde niños, desde chiquiticos, entonces, ellos han adquirido conocimientos y pues no sé, es como un llamado que les hace la madre tierra y los espíritus.

E: O sea, es como algo empírico

E1: Sí, exacto. Por ejemplo, le voy a contar una cosa: yo, cuando niño, a mí me perseguía mucho el duende. Mi papá es médico tradicional, no reconocido, pero sí médico tradicional, porque él hace ciertas prácticas. Entonces, cuando yo era niño, a mí me perseguía el duende y pues él me decía que el duende me quería enseñar algo. Entonces, esa es una manera en la que se hacen médicos tradicionales también. Allá hay médicos, en muchos casos, donde los niños han sido llevados por duendes y el duende los lleva por allá una semana, se pierden y el duende los devuelve ya con un conocimiento

E: Ahh, les enseña, no es para mal

E1: Sí es para bien.

E: Ahhh okey. Pero ¿Los médicos tradicionales son solo hombres?

E1: No, también hay médicas. Mayoras. En el caso de las mujeres se conocen como parteras, sobanderas, usted sabe que antes en la comunidades indígenas se practicaba o sea, si alguien se lastimaba, había un médico tradicional. No es como aquí el occidental, que si se fractura ya yeso de una, no, allá es más ancestral, más propio.

E: ¿Cómo qué rituales hacen cuando pasan casos así, digamos para ciertas situaciones en específico, hay un ritual en específico?

E1: Pues, no tengo conocimiento, pero sí sé que ellos hacen un ritual como, primero, tienen que pedir permiso para entrar, bueno, si yo voy a hacer parte o lo voy a curar, tengo que pedir permiso a su espíritu para poder hacer ese trabajo en esa persona. Entonces esa es una manera de armonizar también.

E: Te iba a preguntar una cosa en cuanto a la organización política, ¿Tu comunidad se caracteriza mucho por eso no? Es decir, por la cuestión política, defender su comunidad y todo esto. ¿Tú sabes los orígenes de todo este proceso?

E1: Bueno, pues en mi poco conocimiento o lo que yo sé, es porque hace unos años, o desde que tengo uso de razón, se han ido peleando como por esa identidad, por tener esa identidad, porque usted sabe cómo, digamos el indígena han tratado de... mmm, como decirle, si como desaparecerlo, por así decirlo. Entonces nosotros siempre hemos luchado, pues por permanecer, por persistir y por tener la identidad. Por ejemplo, en mi pueblo, ahorita ha llegado mucha gente occidental, entonces, pues obviamente se está tratando es de recuperar la lengua, la cultura, todo eso. En ese caso, yo me vínculo con el cabildo, porque de hecho es un proyecto que yo tengo con ellos, con base en la gente que llega de otros lados, los jóvenes se están perdiendo: el vicio, en otras cosas. Entonces, lo que yo quiero es como recuperar esos jóvenes por medio de la cultura. Que si no les gusta la danza, pues les gusta el arte, que si no les gusta el arte, pintar, dibujar, Entonces, todo eso es lo que yo le aporto a mí comunidad. Y pues yo la verdad, me siento orgulloso de ser indígena, y muy orgulloso de haber nacido allá y prácticamente sé que es como una corresponsabilidad la que yo tengo con mi comunidad. O sea, es algo que yo quiero retribuirle a ella. Porque gracias a lo que soy hoy, es a la comunidad, a todo lo que tiene que ver con ella. A los procesos que se llevan allá.

E: ¿Por qué crees que hay tanto morbo del occidental por llegar a tu comunidad indígena, por ejemplo?

E1: Bueno, yo creo que una de las hipótesis es porque el indígena, usted sabe que trabajamos la medicina tradicional y una de las medicinas es la Coca. Entonces, muchos occidentales llegan allá con ese pretexto: no como los indígenas cultivan la Coca y no se les prohíbe que porque eso es medicinal, entonces, llegan con ese pretexto, pero el propósito de ellos es otro, es como traficar la coca y así. Como a los indígenas no se nos prohíbe cultivar Coca y así, entonces vámonos para un resguardo indígena y cultivemos allá.

E: ¿Y ustedes permiten eso?

E1: Ahorita no, ahorita estamos peleando por eso.

E: ¿Entonces ahorita hay como un reglamento o requisitos para que alguien occidental llegue a hacer esos procesos?

E1: sí, exacto.

E: Todas estas características, por ejemplo, el mambear, el tejido, las aprendiste a través de lo oral o ¿cómo las fuiste aprendiendo?

E1: Bueno, creo que lo principal, es como por ambición como por interés, como esas ganas desde niño de querer aprender. Y como las raíces, todo me arraiga a ello. Por ejemplo, yo no sabía tejer y bordar, y sentí como una necesidad, como un gusto por aprender y me interesé hasta que aprendí. Ahorita, mi propósito es la lengua, quiero recuperarla así sea, hasta que termine de estudiar, pero quiero aprender la lengua para poderla transmitir.

E: ¿Esos aprendizajes los estas tomando en cuenta hasta ahora, desde pequeño no te los enseñaron?

E1: Pues la verdad, desde pequeño, ciertas cosas. Yo por ejemplo, aprendí a coser por mi mamá. Aprendí a tejer, pero ya de grande. Mi mamá es costurera, más occidentalizado. A ella le debo todo eso.

E: ¿Crees que ahorita en tu comunidad, ese tipo de aprendizajes no se transmiten?

E1: Ujum, sí, exacto, ese es mi propósito, que se recuperen.

E: Listo. ¿La escuela es entonces, un factor principal en tu comunidad, o sea, a prenden más desde lo occidental o desde su propia comunidad?

E1: Desde lo occidental. Y es algo también por lo que hemos venido peleando, porque de hecho, hace unos años, hubo un debate allá, de que porqué, si éramos resguardo indígena, no incluíamos una materia de lengua. Si no que entonces, mi comunidad está dividida entre indígenas y campesinos, entonces, hubo como un debate, pero no se siguió. Aunque ahorita se está volviendo otra vez de intentar recuperar eso, de que lleguen profesores nativos a enseñar la lengua.

E: ¿Qué valor para ustedes tiene el manbear?

E1: La coca es como esa conexión que uno tiene con el espíritu de la Madre Tierra. Es como el vínculo del espíritu de la Madre Tierra y el espíritu de la persona.

E: ¿Cada cuánto hacen eso?

E1: Cada ritual. Es solo para rituales, no es cotidiano. Ah, otra cosa, la coca también es para intercambiar la palabra, entonces, si yo manbeo y tu manbeas, estamos siempre intercambiando conocimiento, intercambiando saberes, intercambiando la palabra. La palabra es lo que nos une como hermanos en la comunidad. Desde que se participe en un ritual, se mambea.

E: ¿Los niños de tu comunidad participan en los rituales?

E1: No, los niños no. Eso es algo que también se está tratando como de recuperar. Uno aprende a mambear solo, como al momento en que va creciendo y se involucra en los rituales. Nadie le enseña eso a uno. Yo aprendí solo.

E: ¿Cuáles son las actividades más destacables en tu comunidad y cómo participas en ellas?

E1: Bueno, hay uno que es como un lazo entre occidentales, entre campesinos e indígenas que es el festival de San Pedro, que se celebra en junio, el 24, 25 y 26. Son tres días, pero se ve más la intervención del cabildo en cuanto a seguridad, organización y todo. Es que el cabildo aprovecha esas festividades, básicamente, para recoger fondos económicos para cubrir ciertas necesidades.

E: ¿Cuál es tu lengua nativa?

E1: NasaYuwe. No la hablo, desafortunadamente. La lengua tiene un valor muy importante, es como el sello identitario

E: ¿Consideras que tu lengua se está debilitando o perdiendo?

E1: Sí, por lo mismo de que los occidentales van. Digamos, un niño que hable NasaYuwe, llega un occidental a su comunidad y lo escucha hablando la lengua y se le empieza a reír, a burlarse, entonces, pues, un niño se acoge mucho a esas cosas y la deja de hablar. Por ahí se empieza a perder la lengua.

E: ¿La lengua cómo se aprende, desde qué espacios?

E1: Desde bebés, desde la familia y desde ahí en la comunidad, porque en la escuela, por el momento no se habla.

E: ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre tu lengua nativa y el español?

E1: Bueno, que yo conozca, hay muchas. Bueno, por ejemplo yo sé que Wala es grande o mayor, algo superior, semejanzas no sé, de pronto el gato, Mich, jaja, lo que hace el gato es como se dice en NasaYuwe jaja. Puerco por ejemplo, es Fuchi. Digamos que en las asambleas, donde va toda la comunidad, habla el mayor la lengua y yo voy y entiendo. Igualmente, él habla en NasaYuwe y en español. Así uno familiariza la lengua, pero no lo práctico y tampoco lo sé hablar. Pero en mi comunidad predomina más el español.

E: ¿El NasaYuwe tiene escritura?

E1: Sí. La mayoría escribe en español, pocos lo hacen en Nasa Yuwe.

E: ¿Cómo llegó el español a tu comunidad?

E1: Pues, desde que tengo uso de razón, llegaron fue profesores occidentales.

E: ¿El cristianismo se vive en tu comunidad?

E1: Sí, pues, allá no hay cristiano que sea indígena, pero sí hay iglesias cristianas, católicas.

E: ¿Cuáles son sus dioses?

E1: La madre tierra es la mayor, a la que todo le debemos, pero, también somos católicos porque Dios creó la tierra y para nosotros es Dios y la Madre Tierra. También adoramos al sol, la luna, la mujer tiene como esa idolatría por la luna.

E: ¿Qué tradiciones discursivas existen en tu comunidad, por ejemplo mitos, leyendas?

E1: Hay muchas. Hay mitos, también leyendas, como por ejemplo, que anteriormente sí tenían nombre NasaYuwe, como Chita Uwe, que es la plana del armadillo. Después con la llegada del español, se cambiaron como los nombres de mi pueblo, los orígenes. Mitos, hay de duendes, brujas, eso sí es como el más conocido, hay brujas por todo lado. Digamos que los médicos tradicionales, dicen que son brujos, pero que ellos practican la brujería blanca. Entonces, si yo voy a ser su médico tradicional lo voy a curar de una brujería negra y en ese caso, yo practico la brujería blanca. Lo estoy curando.

E: ¿Es un médico tradicional general en la comunidad o personal?

E1: Ahorita estamos asociados todos los cabildos, 17 resguardos, esa asociación se llama Nasa Chacha, Nasa que significa pueblo Nasa y Chacha que significa fuerza. O sea, como la unión de los pueblos indígenas en una sola asociación. Entonces, estamos así con médicos generales en cada comunidad.

E: ¿Hay pocos hablantes en tu comunidad, los puedes contar o hay más de lo que se supone?

E1: Sí, hay pocos, pero no los podría contar. Sé que hay una vereda de mi resguardo que ellos sí practican constantemente el Nasa Yuwe, lo hablan. Pero desafortunadamente, solo tienen una profesora, y ella habla español. Ellos no dejan de practicarlo, pero le enseñan a la profesora. Hay varios.

E: ¿La relación con la lectura y la escritura en tu comunidad cómo es?

E1: La verdad, la verdad, es pésima. Yo digo que no se practica. Para mí, el entrar a la universidad fue duro porque yo no leía casi, y tampoco escribía constantemente. En la escuela nos ponían a leer obras como por ejemplo, de cien años de soledad y nos hacían un examen de los personajes, y ya. Aquí en la universidad fue muy difícil porque nos pedían un ensayo, una reseña y yo no sabía qué era eso. Ahorita por ejemplo, tengo que hacer artículos de investigación, y cosas así, y todo lo he aprendido es aquí en la universidad. Es algo que es necesario, yo lo considero así. La lectura no es un hábito en mi comunidad, digamos que hay una biblioteca pero la acabaron, yo incluso recogí unos libros y los tengo en mi casa. La tarea de la escuela es graduar a los chinos y ya, nada más.

E: ¿Con qué motivo entonces, les enseñaban a escribir en la escuela?

E: Jaja, es chistoso, te voy a contar la historia de mi colegio. Resulta que mi pueblo no tenía colegio, en el año 1994 hubo una avalancha y fue la causa de la erupción del nevado del Huila, que queda un resguardo más al norte. Entonces, acabó con un pueblo y el colegio y ese colegio fue reubicado en mi resguardo. Entonces, solo escribimos en la escuela, no más.

E: ¿Cómo llegaste a la universidad?

E1: Bueno, yo trabajaba en Zipaquirá en una planta de Alquería empacando leche. Tenía un amigo ahí, de la misma comunidad y él estaba estudiando en la Antonio Nariño y me dijo que hiciera todo el proceso, que era fácil y no sé qué. La verdad, desde que me gradué del colegio, mi pensamiento era que la universidad era muy cara, para los ricos, y en mi comunidad se tiene ese pensamiento. Entonces, mi amigo me dijo, preséntese a la Nacional, esa es pública, no paga nada. Y él va y me dice que la Nacional y yo no, yo tenía esa universidad pero en lo alto, yo allá no entro nunca. Y bueno, me presenté, igual pues me decía mi amigo que nada perdía por que el PIN, pues los indígenas no pagamos. Entonces, mi amigo fue el que siguió el proceso, jajaja, yo me inscribí, hice el examen, y pues como me tocaba trabajar él estaba pendiente de eso en Bogotá. Entonces, un día, me dijo que le diera mi contraseña y el usuario para mirar y me dice que: bienvenido a la universidad Nacional de Colombia y yo cómo así, estaba trabajando y no lo pude creer, estaba emocionado jajaja no lo podía creer. De hecho mi amigo me eligió la carrera, porque yo quería como biología o algo así de primera opción, pero no pase, y la segunda fue geografía y pasé. Pero me dio durísimo, muy duro. Matemáticas, lectura, todo.

E: ¿Qué te motivó ingresar a la universidad?

E1: Mis papás, porque siempre decían que querían tener un hijo en alguna universidad. De hecho, de mis 8 hermanos, soy el único que ha entrado a la universidad.

E: ¿En la elección de tu carrera influye tu comunidad?

E1: Sí, desde que me vine de allá, siempre he tenido presente que tengo una corresponsabilidad con mi comunidad y siempre he tenido ese pensamiento. Uno de mis sueños era estudiar danza o educación artística precisamente para llegar a enseñar allá. Para ser también como ese imán y traer a los chinos, jóvenes y niños y empezar en ellos.

E: ¿Cómo fue tu llegada a un contexto universitario y más a una universidad tan grande como la Nacional?

E1: Fue muy duro. Es totalmente diferente a lo que uno vive en una escuela o colegio, y más aquí que esta universidad es un mundo.

E: ¿Te has sentido excluido o discriminado?

E1: No nunca, soy como muy amiguelo y me invitan a todo.

E: ¿Cómo observan los miembros de tu comunidad el hecho de que estés en la u?

E1: Los pocos que saben, pues están contentos porque, he hablado con el gobernador y saben que soy como ese puente para muchos jóvenes que están a punto de salir del colegio. Porque ni el gobernador, ni nadie sabe que existía como una serie de procesos para presentarse, ni el pin ni nada. Solo somos tres que estudiamos en la universidad y que son de la comunidad.

E: ¿Cuál ha sido tu relación con la lectura y la escritura desde que ingresaste a la universidad, como has sentido esas dos prácticas?

E1: Pues la verdad es bien chévere. Me ha empezado como a interesar porque eso es como lo que lo caracteriza a uno o lo va a caracterizar a futuro. Si yo leo voy a mejorar mi léxico y voy a mejorar la manera de expresarme y todo. Y si escribo, voy a escribir cosas que les servirán a muchas personas para investigaciones y todo. Ha sido complejo, pero igual, es un proceso lento.

E: ¿Qué tipo de problemas académicos has tenido en la Universidad Nacional relacionados a estas dos prácticas?

E1: Más que todo con la lectura, me siento muy oxidado. Cojo un libro o me pongo a leer y me da mucho sueño, ese ha sido el problema

E: ¿Cómo viste la existencia de un curso nivelatorio dirigido a tu población?

E1: Bueno, la universidad me envió un correo y yo opté por tomarlo, por la misma necesidad. Me parece que los espacios están bien, porque le demuestran a uno que no está solo, sino que uno puede tener el apoyo y esa ayuda

E: ¿Cómo sentiste el curso nivelatorio, consideras que aprendiste en él? Que aprendizajes y debilidades viste en él.

E1: Sí, aprendí muchísimo. En aprendizajes, los ensayos, las reseñas, aprendí todo esto. Cómo hacer un resumen, las diferencias entre cada uno. Las debilidades, pues, eso depende es de uno ya, del curso como tal no.

E: ¿Cómo veías el proceso de acompañamiento con el tutor?

E1: Bien, considero también que eso va en el interés de uno. Si uno necesita ayuda debe buscarla porque el tutor no va a estar siempre ahí porque también es un estudiante o tiene sus cosas

Anexo 3. Matriz de codificación.

| | Fuente | Descripción | Fragmento ejemplar | Transcripción | Categoría | Hipótesis |
|---|----------------------|---|--------------------|---|---------------------------------------|---|
| 1 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | E: Listo profe, y ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional? P3: Pues, esos cursos fueron creados en el 2009, inicialmente, participaron en su creación profesores de diferentes departamentos de la universidad, entre ellos recuerdo al profesor del departamento de filosofía, de lingüística y tal vez de comunicación, profesores como de terapia de lenguaje que pertenece a esa carrera la facultad de medicina, y pues este curso al igual que los cursos nivelatorios de matemáticas y los cursos | ¿Cómo ve la profesora este espacio? | podría pensarse que hay una manifestación de dificultades que se solucionan en este espacio |
| 2 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | E: Listo profe, y ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional? P3: Pues, esos cursos fueron creados en el 2009, inicialmente, participaron en su creación profesores de diferentes departamentos de la universidad, entre ellos recuerdo al profesor del departamento de filosofía, de lingüística y tal vez de comunicación, profesores como de terapia de lenguaje que pertenece a esa carrera la facultad de medicina, y pues este curso al igual que los cursos nivelatorios de matemáticas y los cursos de inglés, ya se venían dictando pero particularmente los de matemáticas y los de lectoescritura surgieron como una iniciativa de digamos de las directivas de la universidad por darles algunas herramientas, a estudiantes que se creiera que <u>no</u> podían tener | ¿Cómo es este espacio? | podría pensarse que hay una manifestación de dificultades que se solucionan en este espacio |
| 3 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | E: Listo profe, y ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional? P3: Pues, esos cursos fueron creados en el 2009, inicialmente, participaron en su creación profesores de diferentes departamentos de la universidad, entre ellos recuerdo al profesor del departamento de filosofía, de lingüística y tal vez de comunicación, profesores como de terapia de lenguaje que pertenece a esa carrera la facultad de medicina, y pues este curso al igual que los cursos nivelatorios de matemáticas y los cursos de inglés, ya se venían dictando pero particularmente los de matemáticas y los de lectoescritura surgieron como una iniciativa de digamos de las directivas de la universidad por darles algunas | Curso nivelatorio lectura y escritura | podría pensarse que hay una manifestación de dificultades que se solucionan en este espacio |
| 4 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | E: ¿Por qué se dirigen los cursos específicamente a la población PAES? P: fue de interés crear un grupo particular en el que estuvieran, digamos que se dirigiera especialmente a estos estudiantes, pues dadas las dificultades que se habían evidenciado relacionadas, por ejemplo, con la deserción en los primeros semestres por parte de esta población y con la baja tasa de graduación | ¿Cómo es este espacio? | podría pensarse que hay una manifestación de dificultades que se solucionan en este espacio |
| 5 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | los estudiantes del programa PAES, porque de todas maneras, creemos que sí tienen unas condiciones distintas. | ¿Cómo es este espacio? | podría pensarse que hay una manifestación de dificultades que se solucionan en este espacio |
| 6 | Entrevista profesora | Se cuenta sobre el origen de los cursos nivelatorios desde la perspectiva de la profesora | Sí | E: ¿Por qué se dirigen los cursos específicamente a la población PAES? | | |

Codificación

Entrevista profesora

E: Tengo varias preguntas, la primera es en relación a su formación profe, entonces, ¿Cuál es su formación como docente de lectura y escritura?

P3: eh, pues yo soy licenciada de pregrado en español y de maestría en lingüística de aquí de la universidad y tengo estudios de la maestría en antropología, también de la universidad. Eh, digamos que la formación en antropología me sirvió precisamente para enterarme mejor de la situación política y de la situación digamos, compleja de multiculturalidad que se ha vivido en el país, pero también como de las relaciones y el desequilibrio que hay entre la comunidad occidental y las comunidades indígenas en general.

E: Listo profe, y ¿Cómo y por qué surgen los cursos nivelatorios de lectura y escritura en la Universidad Nacional?

P3: Pues, esos cursos fueron creados en el 2009, inicialmente, participaron en su creación profesores de diferentes departamentos de la universidad, entre ellos recuerdo al profesor del departamento de filosofía, de lingüística y tal vez de comunicación, profesores como de terapia de lenguaje que pertenece a esa carrera la facultad de medicina, y pues este curso al igual que los cursos nivelatorios de matemáticas y los cursos de inglés, ya se venían dictando pero particularmente los de matemáticas y los de lectoescritura surgieron como una iniciativa de digamos de las directivas de la universidad por darles algunas herramientas a estudiantes que se creyera que podían tener dificultades tanto en matemáticas como en lectoescritura para poder tener un adecuado desempeño en el nivel universitario.

E: ¿Por qué se dirigen los cursos específicamente a la población PAES?

P3: Esos cursos no se dirigen exclusivamente a la población PAES, o sea en términos generales, aquí en Bogotá, se dictan cada semestre entre ocho y diez cursos ¿sí? en la sede Bogotá; en las sedes de presencia nacional también se dictan unos cursos nivelatorios de lectoescritura, pero esos de presencia nacional son de carácter, digamos como obligatorio para todos los estudiantes. En Bogotá, quienes los ven son estudiantes que quedan clasificados por el examen de admisión de la universidad, entonces, dependiendo de cómo se desempeñen los estudiantes en el componente de análisis textual, los que obtengan puntajes más bajos quedan clasificados para ver estos cursos. Ahora, realmente estos cursos se ofrecen a una población relativamente pequeña, más o menos como entre el 10 y 15 % de los estudiantes que ingresan cada semestre a la universidad. Entonces, dentro de esos grupos de estudiantes, pues hay unos que pertenecen al programa PAES y entonces, fue de interés crear un grupo particular en el que estuvieran, digamos que se dirigiera especialmente a estos estudiantes, pues dadas las dificultades que se habían evidenciado relacionadas, por ejemplo, con la deserción en los primeros semestres por parte de esta población y con la baja tasa de graduación, y en parte también porque quisimos hacer un proyecto de investigación relacionado con el tema de lectura y escritura en estudiantes indígenas en el que inicialmente, participaron o digamos la investigación que dirigieron inicialmente, profesores que participaron de la Universidad Javeriana, Nacional y de la universidad Distrital.

E: Uhhm, o sea ¿El curso del semestre pasado era como la mirada a esa investigación?

P3: Esa investigación digamos se concluyó anteriormente, pero bueno, pues ahorita estamos desarrollando otra investigación no meramente exclusiva al tema de los estudiantes del programa PAES, pero sí hemos querido como seguir desde la coordinación de estos cursos aquí en la sede Bogotá. Seguir haciendo un trabajo particular con los estudiantes del programa PAES, porque de todas maneras, creemos que sí tienen unas condiciones distintas.

Este semestre por ejemplo, desafortunadamente, bueno por problemas como de inscripción desde dirección académica, quedaron estos estudiantes dispersos en diferentes cursos, en los diferentes cursos que se están ofreciendo y ayer particularmente, por ejemplo tuvimos o tuve una situación en mi curso en la que solamente

hay un estudiante indígena y el resto son estudiantes de Bogotá, y curiosamente, o sea el estudiante le fue mal en su presentación oral y yo sí sentí que la mayoría de sus otros compañeros, pues le dieron como más duro a él por los problemas en su exposición, y yo siento que esa situación que vivió un estudiante en particular él por los problemas en su exposición, o pues la mayoría de los estudiantes indígenas que llegan aquí a la Universidad y que están solos en sus clases ¿sí? digamos a veces con niveles más bajos que el del resto de los compañeros y pues cierta evaluación negativa ¿no? que se puede presentar por parte de los profesores, pero incluso de parte de los otros compañeros que no comprenden ciertas cosas particularidades que ellos tienen y ciertas dificultades también que se les puede presentar, entonces, sí, por eso yo sí creo que es importante

Realmente, la universidad digamos tiene su política de abrirle el espacio, tiene una cuota ¿no? del dos por ciento en los cupos de cada carrera para estudiantes del programa PAES, pero me parece que hay otras universidades privadas que he sabido recientemente, tienen incluso programas de apoyo como más sostenibles en el tiempo que el que tiene la Universidad Nacional para los estudiantes indígenas, entonces, me parece que si a través de los cursos nivelatorios de lectoescritura podemos crear un espacio para estos estudiantes en particular, para abordar temas que tienen que ver con sus culturas, para fomentar también, porque está ha sido como el propósito del curso que he realizado, para fomentar el diálogo intercultural entre ellos, pues me parece que es un espacio que hay que tratar de seguir manteniendo en la medida de lo posible.

E: De acuerdo, ¿Cuál es el enfoque teórico y metodológico del curso nivelatorio?

P3: Pues estos cursos están digamos en términos generales, orientados por principios del enfoque comunicativo y, en esa medida, nosotros hemos pretendido que las actividades de lectura y escritura que los estudiantes realizan en clase no se queden solo como un asunto para ser evaluado por los profesores, sino que en la medida de lo posible, se promuevan espacios para que unos estudiantes, por ejemplo, lean los textos de otros para que se hagan exposiciones orales también de los textos de lectoescritura, que son como una especie de seminario que se da al final de cada semestre, en donde van y se presentan algunos de los estudiantes como de enfrentándose como al espacio de socialización, de tener que exponer su texto a un público, de tener que recibir preguntas del público, de tener que responderlas y, por otro lado, tenemos el espacio de una revista que se llama Prima Exagia, en la que se publican textos producidos por estos estudiantes, entonces pues son como dos espacios que hemos querido abrir para darle un carácter más social, digamos al ejercicio de escritura que se realiza en estos cursos y digamos que hay otro enfoque que permea nuestro trabajo y es el enfoque de escritura como proceso, entonces, nosotros trabajamos mucho con la idea de que los estudiantes elaboren varias versiones, que por ejemplo bosquejos o planeaciones del tipo de texto que quieren elaborar o si es un texto argumentativo, entonces que pues vayan tratando de elaborar una tesis que vayan a sustentar, que vayan pensando los argumentos que quieren presentar para sustentar esa tesis, luego viene una presentación del primer borrador del texto y luego ya una versión final.

Entonces, digamos para tener en cuenta ese aspecto de ese enfoque, la lectura como proceso y finalmente, un poco el enfoque de la escritura que hace más énfasis en el contenido que en la forma, más que en la gramática y la ortografía. Claro, obviamente, esos asuntos también tenemos que mirarlos, pero preferiblemente dejamos para dar retroalimentación a los mismos en las últimas versiones o la última versión del texto y en los primeros bosquejos lo que solicitamos en la retroalimentación, está más concentrada en las ideas que quieren plantear los estudiantes y en cómo darle coherencia a esas ideas o partes que están planteando para desarrollar su texto. Entonces, sí, eso es algo que está más relacionado como a un enfoque que hace énfasis en el contenido y no tanto en la forma.

E: Listo, ¿Cómo llega a dictar los cursos nivelatorios y cuánto tiempo lleva enseñando este tipo de cursos?

P3: Uhs, realmente, llevo ya bastantes años, porque yo fui coordinadora de los cursos nivelatorios desde 2009 hasta 2012 y ahí me retiré, pero de todas formas seguí vinculada a los cursos; después hubo como unos semestres en los que estuve desvinculada y luego volví otra vez como a partir de 2016, entonces sí, ha sido ya

Para ue la profesora presenciar como el enfoque de lectoescritura y escritura
Manifestación de dificultad se relacionan en el espacio
→ Población de Ncm pocas

¿Qué es bueno que el texto no esté con la población indígena?

Se me abrió un espacio para el PAES

como ue la profesora presenciar

→ Población de Ncm pocas

E: Bueno, hay unas preguntas que son relacionadas con la cultura académica, o sea, la universidad y otras relacionadas a factores culturales, como de tu comunidad. Entonces empecemos por esas

E1: Bueno.

E: Listo. Entonces la primera es: ¿Tienes alguna relación con tu comunidad, cómo es esa relación?

E1: Sí, pues... sí tengo relación con mi comunidad. Fhmm, actualmente pues estoy vinculado a un proyecto que es de... de reforestación, eh, para fortalecer la cuenca hidrica donde nos abastecemos de agua. Entonces, ahorita estoy vinculado en ese proyecto, pues, lo ejecuté en vacaciones de julio y diciembre, o sea que ahorita obligatoriamente me toca ir en esas vacaciones. Obligatoriamente y en parte mejor porque estoy con mi familia.

E: Okey, entonces: ¿Cómo se configura la organización política y social en tu comunidad?

E1: uhhh, bueno, pues allá, se rige más, o sea, estamos regidos por una constitución indígena.

E: ¿Tiene un nombre en específico?

E1: Ehhm, se llama, ahg, es que no me acuerdo en este momento...no, no lo recuerdo.

E: Bueno listo jaja.

E1: Sí, pues actualmente está eso y también hay un cabildo. El cabildo está conformado por el gobernador, que es la entidad mayor, entonces, después de él sigue como un gobernador suplente que es para cuando él está haciendo como cosas de carácter urgente o así que tiene que viajar a las ciudades; entonces, está el gobernador suplente, ya después viene como un tesorero o un fiscal...ehm sí, como una junta, se podría decir que bien organizada.

E: Primero, o sea, los cabildos son los más grandes ¿sí?

E1: Ujum

E: ¿Y los resguardos?

E1: El cabildo es como la autoridad, el resguardo es como la cabecera o...digamos algo así como el caserío, donde se presta los servicios del cabildo. El resguardo es como la cabecera de otras veredas que conforman ese cabildo. Entonces, mi resguardo, ahorita está por ejemplo, conformado por 14 veredas.

E: ¿Cómo se llama tu resguardo?

E1: Eh, resguardo indígena de Ricaurte Pérez Cauca.

E: Listo, perfecto. Ahora, ¿Qué características principales de tu comunidad hay? Por ejemplo, Ayleen me contaba que una característica particular eran los carnavales que hacían o los rituales, cosas así, entonces ¿Cómo cuáles son característicos en tu comunidad?

E1: Sí, ehm, bueno, hablando desde lo ancestral, si hay...se practican rituales.

E: ¿Cómo cuáles?

E1: Rituales mayores. Está el ritual del Saquelo [Saakhelu] está el ritual del Sedbuy [Sek Buy] el Chaputs [Chapuc] Está, bueno...ehm son como seis rituales que no recuerdo ahorita los nombres, pero pues adicional a eso son rituales pequeños; estos son rituales generales que se realizan a nivel del resguardo, pero también se practican

Organización política

Organización política

Tradición

E: Bueno, tú me dijiste que tenías relación con tu comunidad, pero que esa relación no era directa, que era a través de tu papá.

A1: Mi relación con la comunidad no es directa como tal, no es. Inicia con mi papá, con mi mamá, que ellos son pues, más involucrados a la comunidad. Nosotros pues ya crecimos en un entorno diferente, entonces, como que se fue perdiendo un poquito ese compromiso jaja.

E: ¿Me dijiste que tu papá fundó una organización?

A1: Sí, la organización se llama: Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP), donde pertenecen en la actualidad 14 cabildos. Esta es quien toma la decisión por todos los cabildos.

E: me dijiste que tu resguardo se separó

A1: Nosotros, años atrás, hacíamos parte del resguardo de Yunguillo. Mis papás sí nacieron, crecieron, son de allá, pero luego, cuando mi papá murió, nosotros ya estábamos en la parte urbana, entonces, a raíz de la muerte de mi papá, se formó un cabildo, pero era un cabildo menor por lo urbano, entonces éramos algo pequeño de Yunguillo. José Homero es parte de Mocoa y es que un resguardo es como una tierra pequeña donde solamente hay indígenas. Es una tierra de indígenas, nosotros crecimos en un ambiente diferente.

E: ¿Cuáles son las características principales de tu comunidad?

A1: El Carnaval Carlos Tulindo, que es el carnaval del perdón, la finalización del año, reconciliación y perdón entre todos. Como nos hemos dejado contextualizar mucho del occidental, también está la parte religiosa, el cristianismo. Se hace una misa también, antes de irlo a celebrar a la comunidad. Yo no estoy de acuerdo con eso, porque nosotros no hacemos parte de eso, no tenemos el mismo dios. Para nosotros se supone que dios, pues, leyendo un poco de historia, nuestro dios se supone que es todo, la Madre Naturaleza...hay un creador sí, que pues, acá lo llaman Dios, pero para nosotros todo lo que tenga vida es un dios: el agua, todo, todo es sagrado.

E: de la vestimenta también me contaste algo

A1: ah sí, bueno, en las mujeres es Pacha, lo compone una vestimenta negra y esa es la diferencia de otras comunidades, por ejemplo, en Mocoa hay dos comunidades que son muy parecidas, tienen mucho en común, pero se diferencian un poco, que son los Kamsá, que la falda es negra y la camisa de colores, pero nosotros no, todo es negro. En los hombres también es blanco o de colores, azul, rojo o así. Nos diferenciamos en la lengua, principalmente.

E: ¿Todas estas características ustedes cómo las aprenden?

A1: Sí, yo pienso que inicia desde la familia. Es que en el primer momento que uno nace, uno se siente indígena. Pues yo lo tomo así. Entonces, a mí siempre me ha llamado la atención y me gusta, aunque no estoy involucrada ni política ni nada jaja en la comunidad, sí me gustaría, es más ahorita estoy acá ahora, estudiando precisamente para eso. Sí me gustaría ayudar a mi comunidad, pero por medio de trabajo, aunque la carrera que escogí es completamente distinta, aunque antes, nosotros manejábamos lo que eran los sobanderos, que es más tradicional. Eso se relaciona a lo que estudio ahorita, como los fisioterapeutas; tienen algo en común, pero es más clínico. Por ejemplo, las parteras y esas cosas, nosotros vendríamos o tratando de imponer en las tradiciones (se refiere a la fisioterapia, como carrera que estudia en relación a la medicina tradicional).

E: ¿Tu papá fundó la organización para hacer respetar sus derechos, verdad?

Tradición Oral / Organización política
Tradición
Tradición
Fonología / Tradición

Anexo 4. Consentimiento informado



Tradición oral y escritura académica: un rescate de saberes a través de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Nasa e Inga en Colombia.

Consentimiento informado para participantes de investigación

Inicialmente, el propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una explicación frente a la naturaleza de esta, asimismo, hacer explícito su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Mónica Elvira Rodríguez López de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. De ello, el objetivo de este estudio se fundamenta en caracterizar la experiencia de escritura académica de estudiantes universitarios pertenecientes a las etnias Inga y Nasa, a partir de un curso nivelatorio de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Colombia, y analizar el diálogo que se establece con su tradición oral.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una o varias entrevistas (o completar una encuesta) y se grabarán algunas de sus clases. Lo que conversemos durante estas horas se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja se usará con fines académicos en el marco de esta investigación. Sus respuestas en las entrevistas o encuestas serán codificadas usando un número de identificación. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos de audio con las grabaciones se borrarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ con cc N° _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mónica Elvira Rodríguez López cc N° 1030658792. Y rectifico que he sido informada sobre el objetivo de la investigación, la metodología que se llevará a cabo y qué implica mi participación en este proyecto.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Mónica Rodríguez al teléfono 311 5865378.

¿Autorizo a usar mi nombre personal en los informes de investigación? Sí: ____ No: ____

¿Autorizo a utilizar el nombre de la institución universitaria para la cual trabajo? Sí: ____

No: ____

Firma del participante

Firma del investigador

Fecha

Anexo 5. Formato de observación exposiciones orales.

| CRITERIOS GENERALES | | CRITERIOS ESPECÍFICOS | VALOR |
|---------------------|--|---|-------|
| Verbal | Vocalización clara | Pronuncia claramente | |
| | Coherencia | Se puede identificar un tópico general y las ideas nuevas se conectan con las anteriores. | |
| | Propósito comunicativo | Se puede identificar el propósito de la exposición. Alcanza el propósito. | |
| | Cohesión | Usa expresiones que permitan dejar claras las conexiones entre unas y otras partes de la exposición. | |
| | Vocabulario | Es propio de una presentación oral formal, evita el uso de muletillas o palabras vagas. | |
| Recursos visuales | Presentación power point, prezi, carteleras, pósteres, | Hay buen manejo del color, del tamaño de letra, buena distribución entre información lingüística y no lingüística | |
| Paralingüístico | Volumen de voz | Es adecuado a la situación | |
| | Ritmo de voz | Tiene una velocidad adecuada | |
| | Tono de voz | Muestra tranquilidad y dominio | |
| | Modulación | Presenta buena entonación | |
| | Pausas | Ayudan a resaltar lo principal | |
| kinesia | Postura corporal | Es apropiada para el contexto de comunicación | |
| | Gestos | Refuerzan las ideas | |
| | Mirada | Mantiene contacto y es dirigida a toda la audiencia | |
| | Seguro, Persuasivo | Sensibiliza y convence al auditorio | |
| Proxemia | Manejo del espacio | La distancia es acorde a la situación | |
| | Dominio del escenario | Los desplazamientos son tranquilos, muestran buena energía y ayudan a la concentración del público en el tema | |

Anexo 6. Ejercicios de expresión oral y corporal.



Anexo 7. Matrices análisis de textos cultural y académico.

| Criteria | Descripción | Alta | Intermedia alta | Intermedia | Intermedia baja | Baja |
|---|---|---|-----------------|------------|-----------------|------|
| Intertextualización | Hay una relación existente en el uso de textos de la misma cultura | Sí. A modo de ejemplo puntualaré una perspectiva tradicional indígena, por parte de la señora Inés Muchaviray perteneciente a esta comunidad dando señala que, "una consecuencia baro a raíz de la ausencia de portarar en el crecimiento del proceso gestacional, que se ve reflejada en las niñas que nacen con diáfragma de cadera." | | | | |
| Visión indígena de la cultura | Se tiene en cuenta la valoración, la perspectiva y el diálogo que surge entre las comunidades y las formas de conocer, cantar y ver el mundo indígena. Hay una proximidad hacia sus raíces. | Sí. El resguardo indígena Inga de Yunquilla está ubicada en la ladera del pie de monte amazónica Colombiana a 30 km de la ciudad de Macas. Milonariamente las poblaciones indígenas originarias y tribales del país Colombiano, han pervivido en armonía con su territorio, conservando y salvaguardando su identidad, cultura, autonomía, territorialidad y pensamiento, con una razón de ser dentro del mundo, entre las culturas que las identifica es la práctica de la medicina tradicional. En la actualidad esta comunidad que implementando este conocimiento ancestral en salud, sin embargo, ciertos conocimientos ancestrales se reemplazan por la medicina occidental, que ha ido transformando las usanzas y costumbres, la cosmovisión y la medicina tradicional abarigona. | | | | |
| Componente ideológico | Percepción dialéctica | Sí. El panorama actual de la comunidad es crítica, puesto que se han impuesto nuevas prácticas, debido a la aculturación y conlleva la imposición de diferentes pensamientos, sometiendo a la madre tierra a continuar explotándose y conserbarse, sustituyendo métodos de salud ancestral con occidental, desmeritando el conocimiento de esta cultura. A pesar de estar consagrada en la legislación el derecho a la atención diferencial, como lo establece la ley 1438 de 2011 (Colombia, 2011), para la pervivencia de estas poblaciones originarias, la aplicabilidad y efectividad es mínima. | | | | |
| Mediación a través de algún agente de transmisión | Auto visión de los otros para narrativizar, incluir historias y de apropiación cultural | Sí. La Medicina Tradicional es un legado ancestral, un medio de interacción con la naturaleza y con el espíritu de la madre (nuestra madre tierra), que busca la sanación física y espiritual del ser humano y el territorio. La relación con el territorio es fundamental, así como también, la conexión con la comunidad y existencial, la luz, el viento, el agua, el fuego, teniendo en cuenta que forman componentes fuente de sabiduría, y se complementan entre sí para sentir el bien estar física y espiritual. Es así que, esta interacción forma lazos y donde se momento nace un aprendizaje que transmite de generación en generación por medio de aquellos que profundizan la medicina propia, las raíces, el saber, el hacer, el ser, el estar, el portarar y el estar especializado. La espiritualidad está arraigada al manejo de estas plantas que se preparan que fortalecen y guían el camino del conocimiento ancestral de esta comunidad abarigona. | | | | |

| Criterio | Descripción | Alto | Intermedio alto | Intermedio | Intermedio bajo | Bajo |
|--------------------------------------|--|---|---|---|------------------------|-------------|
| Uso académico del lenguaje | El uso cotidiano de la lengua es diferente al uso académico. Este último exige una selección diversa y precisa tanto del vocabulario como de las expresiones, de acuerdo al sentido que se le quiere dar al texto y a la audiencia a la que se dirige. | Sí. Se resalta una manera dialogica distinta a la de uso cotidiano. | | | | |
| Reconocimiento propiedad intelectual | Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia. | | | sí. Utiliza citas, pero están mal elaboradas desde Word. La cantidad de palabras no se tiene en cuenta para citar | | |
| Argumentación | En el discurso se define de manera explícita una tesis específica por medio del uso de argumentos contruidos de forma lógica. | en este trabajo busco dar a conocer o visibilizar la importancia de las prácticas de la medicina ancestral, ya que ésta tiene una conexión directa con la pacha mama (madre tierra) y por ende el tratamiento y medicamento es puro. Para su desarrollo iniciaré hablando de la medicina tradicional como componente no solo corporal sino también espiritual; finalmente mencionaré la incorporación de las costumbres | | | | |
| Ortografía | La ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de las palabras de una lengua. Escribir correctamente permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar. | | Sí. Hace falta ciertas tildes y uso de comas. Ocasionalmente, el texto presenta errores ortográficos. | | | |
| Coherencia | Relación lógica entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado | Sí. Hay manejo de conectores de continuación discursiva. El texto es coherente porque tiene un propósito que se puede identificar, cada uno de los párrafos aporta a este y hay un uso adecuado de expresiones de enlace. | | | | |

