

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES
DE TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

***¿NO PODEMOS SER COMO SOMOS NOSOTROS EN REALIDAD?":
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, ESCRITURA E IDENTIDAD***

"We can not be the way we truly are?" Knowledge construction. Writing and identity

*"¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?": construcción de conocimiento,
escrita e identidade*

Luanda Rejane Soares Sito¹

Sandra Victoria Buesaquillo Zapata²

Recebido em: maio de 2022

Aceito em: setembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43481

¹ Docente de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Doctora y magíster en Lingüística Aplicada (Unicamp). Licenciada en Lenguas Modernas: portugués y español (UFRGS). Es integrante de los grupos de investigación Educación, diversidad e inclusión (UdeA) y Letramento do Professor (Unicamp). Hace parte del *Centro de lecturas, escrituras y oralidades* CLEO-UdeA. Sus áreas de interés son formación de profesores, enseñanza de lenguas (materna y adicionales), sociolingüística, estudios de literacidad/cultura escrita, equidad e interculturalidad, educación del campo y antirracista. Contacto: luanda.soares@udea.edu.co

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia, Colombia. Ha sido integrante del *Centro de lecturas, escrituras y oralidades* CLEO-UdeA, apoyando el proceso de sistematización, acompañamiento y diseño de talleres y apoyo en el Diplomado Lenguajes para la permanencia. Sus áreas de interés son sociolingüística, lingüística aplicada, estudios de literacidad, diversidad cultural Contacto: vicky0495@gmail.com

Resumo: *O que implica o ingresso no ensino superior de jovens negros e indígenas nas universidades latino-americanas? Abordamos essa questão, a partir da perspectiva dos Estudos de Letramento, com o objetivo de caracterizar a emergência de identidades acadêmicas e étnicas que estudantes negros e indígenas constroem em suas práticas de letramento em contexto de formação universitária. Com foco em jovens mulheres negras e indígenas, estudantes universitárias (tanto em sua fase inicial quanto em sua fase final), mostramos os desdobramentos das artes letradas nas zonas de contato, que apontam para novos horizontes para a criação de diálogos mais simétricos na produção do conhecimento.*

Palavras-chave: *Letramentos – Sociolinguística – Linguística aplicada – Interculturalidade – Ensino superior – Pedagogias críticas*

Abstract: *What does the entry to higher education of black and indigenous youth in Latin American universities imply? From the New Literacy Studies, we address this question with the aim of characterizing the emergence of academic and ethnic identities that black and indigenous students construct in their literacy practices in a context of academic training. By focusing on the trajectories of young black and indigenous women university students (both in their initial stage and in their final stage), we show the deployment of the literacy arts in the contact zones, which point to new horizons for the creation of more symmetrical dialogues in the production of knowledge.*

Keywords: *Literacies – Sociolinguistics – Applied linguistics – Interculturality – Higher education – Critical pedagogies*

Resumen: *¿Qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas? Abordamos esta pregunta, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, con el objetivo de caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación universitaria. Al enfocar trayectorias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias (tanto en su etapa inicial, como en su etapa final), mostramos el despliegue de las artes letradas en las zonas de contacto, las cuales señalan nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento.*

Palabras clave: *Literacidades – Sociolingüística – Lingüística aplicada – Interculturalidad – Educación superior – Pedagogías críticas*

“no uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência. Um uso do inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguissem compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor (...) o poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas...” (hooks, 2013, p. 227-8)”

1 LA VIDA EN CONTEXTOS DE POLÍTICAS INTERCULTURALES: ENLACES ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA, LENGUAJE Y JUSTICIA

¿Qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas? Abordamos esta pregunta con el objetivo de caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica. Para tal fin, en este artículo retomamos datos de dos investigaciones (SITO, 2018; BUESAQUILLO, 2017) que buscaron comprender cómo estudiantes universitarias respondían a la demanda de prácticas de literacidad exigidas en la Universidad a lo largo de su carrera, y en este proceso forjaban “*um espaço para a produção cultural*

alternativa e para epistemologias alternativas”, como propone hooks. Para ello, enfocamos las trayectorias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias, tanto en su etapa inicial - *a partir de un Taller sobre escritura académica* - como en su etapa final - *a partir de sus producciones de la tesis de grado*.

Como telón de fondo, está el debate sobre las políticas de acción afirmativa³ en la educación superior latinoamericana, cuyo propósito es abrir las puertas de estas instituciones a los estudiantes procedentes de grupos históricamente marginados física y culturalmente del espacio académico. Al abordar las acciones afirmativas, es importante señalar que esta entrada de un público más plural a las sillas universitarias generó algunas controversias que amenazaban su desempeño en la carrera debido a miradas deficitarias que dieron base a esta discusión (CARVALHO; FLÓREZ, 2014; SITO, 2014).

Nosotras, desde un marco de la interculturalidad crítica (WALSH, 2009; LÓPEZ, 2009; BERNARDINO, 2015), retomamos estas tensiones para mirar cómo esas trayectorias letradas interpelan las políticas afirmativas, desde los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004) para lo cual asumimos la universidad como una zona de contacto (CANAGARAJAH, 1997) donde los estudiantes generan *comunidades de práctica*⁴ que influyen en su permanencia (o no) en la Universidad. De esta manera, nuestro artículo está anclado en el campo de la sociolingüística (NIÑO-MURCIA, ZAVALA Y DE LOS HEROS, 2020), y desde esta perspectiva asume que hay una relación intrínseca entre lenguaje, cultura y sociedad que nos invita a buscar metodologías más integrativas entre textos y contextos (BELL, 2016; LILLIS, 2008).

Buscamos, con este artículo, problematizar las relaciones entre lenguaje, prácticas sociales y políticas educativas, al sacar del margen las reflexiones y discusiones sobre la interseccionalidad y el impacto del lenguaje en la construcción de marcadores de diferencia, como la raza y el género, en escenarios de re-existencia. En relación con lo metodológico, partimos de estudios de carácter cualitativo cuyo *corpus* está compuesto por entrevistas a estudiantes y docentes, grupos de discusión, diarios de campo, tesis de grado producidas por estudiantes, bien como documentos de la política de acción afirmativa de dos instituciones universitarias públicas; y nos enfocamos en un análisis lingüístico-discursivo de los datos.

³ Reconocemos que las políticas afirmativas son una herramienta jurídica, cuyo propósito es corregir desigualdades históricamente constituidas en las sociedades modernas. En este trabajo, también se denominarán políticas reparatorias, política(s) afirmativa(s), medidas de acción afirmativa o acción afirmativa.

⁴ La noción de comunidades de práctica es retomada, en los NEL, desde la psicología sociocultural para comprender el aprendizaje en los procesos de participación social, con base en los estudios de Jean Lave y Étienne Wenger (1991).

Para desarrollar esta discusión, organizamos este artículo en cuatro apartados: en este primero, presentamos conceptos base y del debate que constituyen el contexto de trabajo; en el segundo apartado, planteamos la perspectiva teórica del artículo, haciendo énfasis en conceptos relevantes para el análisis. El tercer apartado contempla el análisis de dos momentos del ciclo de vida de las universitarias: su etapa inicial en la carrera, a partir de un grupo de discusión; y su etapa final, a partir de entrevistas y trabajos de grado; y el texto cierra con algunas reflexiones finales sobre estos casos de artes letradas.

1.1 Las acciones afirmativas, la sociolingüística y la búsqueda por una justicia integral

Las nuevas demandas del siglo XXI sobre el rol de las universidades latinoamericanas nos invitaron, como sociedad, a revisar su papel frente a las desigualdades sociales. Al observar experiencias de acción afirmativa en Latinoamérica, constatamos primero una cercanía entre Brasil y Colombia en el perfil de acción para la educación superior (con la reserva de cupos), y segundo una presión vivida por los universitarios que accedieron por medio de esas acciones (presiones relacionadas a sus identidades etnoraciales).

En medio a este debate, la herramienta de las acciones afirmativas – que emergieron en los años 40 en el contexto indio y, luego, fueron potencializadas en el escenario de derechos civiles en EUA (GÓNGORA, 2014) – fue resignificada e implementada en muchas universidades con el propósito de disminuir las brechas sociales. Así, la demanda e implementación de políticas de acción afirmativa en la educación superior buscaba que la universidad abriera sus puertas a los estudiantes procedentes de grupos históricamente marginados física y culturalmente del espacio académico. Algunas instituciones utilizaron el sistema de puntaje y, en la mayoría, el sistema de reserva de cupos (similar a la medida de equidad de género en los partidos políticos).

Sin embargo, esta entrada generó algunas controversias (SITO, 2014): mientras que, para algunos sectores de la sociedad, los estudiantes que ingresarían por la acción afirmativa no serían capaces de hacer frente a las exigencias académicas; para otros, al contrario, estos estudiantes no sólo tendrían éxito en su formación, sino también serían capaces de romper con los discursos hegemónicos y podrían proponer nuevas formas de producción de conocimiento. Podemos sintetizar este embate como un contraste entre una mirada del *déficit* y una mirada desde la interculturalidad crítica (WALSH, 2009).

En esta discusión, se reconoce desde los diferentes sectores el lugar privilegiado de la Universidad para promover cambios sociales, sea por el poder de los discursos que vehicula a partir

de la producción de conocimiento, sea por la formación de nuevos profesionales que suelen ocupar espacios de liderazgos en nuestras sociedades.

El contexto de las políticas educativas interculturales provoca un espacio de tensión muy potente para desacomodar el *status quo* y generar apertura a nuevas preguntas y respuestas desde el ámbito de la producción de conocimiento. Al posibilitar el encuentro en el espacio universitario, estos nuevos sujetos, con sus cuerpos e historias, van cuestionando los discursos y representaciones estereotipados sobre sí: como los imaginarios que asocian a las comunidades afrodescendientes e indígenas a pueblos ágrafos, o aquellos que suelen reavivar las divisiones coloniales que fijan a los grupos racializados en dicotomías jerarquizantes, como razón-emoción, escritura-oralidad, bueno-malo (MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2016); encuentros estos que nos permiten buscar espacios de rupturas y transformación (FREIRE, 2012, 2016).

Nos preguntamos sobre ¿qué pasa allí en sus trayectorias por la universidad?: sus ciclos de vida, su proceso de inicio y final, sus producciones y discursos sobre estar en la universidad... ¿qué tanto estos nuevos encuentros promueven acomodación, resistencia, ruptura o transformación para mayores oportunidades de participación en las comunidades académicas y sociales más amplias?

En la teoría social contemporánea, se plantea que la justicia social es un fenómeno complejo, que va más allá de la igualdad. En la propuesta de Fraser (2001), debemos promover una visión integral de justicia, que englobe, a la vez, la distribución económica, el reconocimiento cultural y la participación política. Con este propósito de construir escenarios de justicia, consideramos las acciones afirmativas como medidas equitativas para lograr una justicia integral.

Nuestro abordaje de las políticas afirmativas parte de los Nuevos Estudios de Literacidad, una perspectiva de los estudios lingüísticos que integra el lenguaje, la cultura y la sociedad. En Brasil, la sociolingüística ha sido un campo muy proficuo desde finales de los años 1980. En el contexto hispano, Codó, Patiño-santos y Unamuno (2012) interpelan por la revisión de nociones clásicas en aras de incorporar nuevas metodologías, ya que la sociedad actual camina hacia “una lingüística anclada en lo social, una lingüística que pueda distanciarse de la dialectología tradicional para poner en foco las relaciones y los conflictos sociales entre grupos hablantes de diferentes lenguas” (idem, p. 175), y para hacerlo reconoce las “relaciones entre el poder central y los poderes locales.” (idem, 175-6).

La Sociolingüística siempre ha estado llena de movimientos, cambios y aprendizajes (BELL, 2016; NIÑO-MURCIA; ZAVALA; DE LOS HEROS, 2020). Se observan cada vez más trabajos en dirección a lo que Bell (2016) describe como la tercera ola del campo, cuyo propósito sería abordar el lenguaje de una manera intrínseca con lo social. Según el autor, esta tercera ola sería comprometida, crítica, intervencionista y orientada para la equidad lingüística; lidiaría con datos del mundo real,

avocada a abordar y resolver cuestiones de la teoría social y lingüística, como los aspectos de la identidad y las desigualdades.

2 CONVERSANDO CON LAS LETRAS: VOCES E IDENTIDADES EN REENCUENTROS

Nuestras investigaciones toman como base el concepto de *Literacidad académica*, concepto relativamente nuevo para el contexto latinoamericano y que llegó en el marco de las perspectivas socioculturales de la cultura escrita, en las reflexiones sobre la formación y la cultura académica. Dicho concepto ha tenido algunos cambios a través de las décadas, y se deriva de los Nuevos Estudios de Literacidad, también conocido como NEL (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004). En un principio se consideraba que “la oralidad y la escritura constituían una dicotomía en la que lo oral y lo escrito aparecían como sistemas distintos tanto formal como funcionalmente y eran capaces de delimitar diferentes ‘modos de pensamiento’” (GOODY, 1977, citado por ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 7). Con esto podemos deducir que, en el imaginario común, se le da mayor valoración a la escritura que a la oralidad, generando que culturas indígenas como la Camënt’sá (aunque tienen escritura alfabética) sean menospreciadas dada la preferencia que le otorgan a su tradición oral.

Tal manera de abordar la dicotomía entre escritura y oralidad, llamada también de La gran división, fue reorientada más tarde por los Nuevos Estudios de Literacidad. Autores como Scribner y Cole desligaron la literacidad de la escolaridad encontrando que “distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad” (SCRIBNER Y COLE, 1981, citado por ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, p. 8), con lo cual podemos concluir que las formas de leer y escribir en la escuela no son procesos naturales ni universales, solo son una de las tantas literacidades posibles.

En este debate, los conceptos de Modelo Autónomo de Literacidad y Modelo Ideológico de Literacidad (STREET, 1984) han aportado a comprender las visiones de lenguaje, sujeto y aprendizaje que subyacen a investigaciones sobre la cultura escrita. Según Street (1984), en el primer modelo la característica de “autónomo” se refiere a una autonomía del lenguaje con relación a sus contextos culturales. Los defensores de este modelo promueven una escritura organizada que amplía estructuras cognitivas, consigna la memoria para el futuro y es sinónimo de desarrollo y progreso. Así, la literacidad desde el modelo autónomo se asocia a estereotipos etnocéntricos de ‘otras culturas’ y a discursos que buscan perpetuar la noción de una ‘gran división’ entre las sociedades ‘modernas’ y las ‘tradicionales’ (STREET, 1984). Consecuencia de esto, se instaura la idea de que existen

convenciones y prácticas específicas superiores a otras, y que estas son independientes de sus contextos de uso.

Gee (2004) traza una línea del tiempo en el debate entre oralidad y escritura, mostrando el giro que se da en los años 1980 con la publicación de trabajos como “*The Psychology of literacy*”, de Scribner y Cole; “*Literacy in theory and practice*”, de Street; *Narrative, literacy and face in interethnic communication*”, de Scollon y Scollon; y “*Ways with words*”, de Heath. Estos trabajos instauraron el *modelo ideológico de literacidad*, al reivindicar una perspectiva social, histórica, antropológica hacia la comprensión de los escritos. En el marco del modelo ideológico, la literacidad es un conjunto de prácticas sociales situadas, con cargas ideológicas y epistémicas. En síntesis, es lo que caracterizamos como “sociocultural”, la cual plantea que las prácticas letradas “son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido” (CRAGNOLINO, 2019, p. 235). Con aportes conceptuales como dominio letrado, práctica letrada, evento letrado; práctica letrada oficial o dominante y práctica letrada vernácula o local, es un campo que propone una comprensión de los textos en sus contextos de producción sociales y culturales, e invita a conectar “las actividades letradas y las estructuras sociales en que éstas están inmersas” (VICH; ZAVALA, 2004, p. 40).

Vich y Zavala sintetizan las discusiones actuales de este debate, desde el marco de los NEL, al plantear que “concebir la pluralidad de lo letrado como histórica y culturalmente construida y, por lo tanto, como inserta en relaciones de poder es sustancial para dilucidar las maneras en que sólo algunas formas de lenguaje escrito y oral conllevan autoridad en contextos institucionales y proveen mayor acceso a recursos y a oportunidades” (VICH; ZAVALA, 2004, p. 44). Y, en este sentido, “queda claro que lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social. (idem, p. 44)

Los NEL siguen un campo proficuo en su producción investigativa. El dossier sobre los estudios de literacidad en América Latina (MORENO; SITO, 2019), cuyo objetivo fue reconocer preguntas de investigación en torno a la lectura y la escritura, desde la perspectiva de los NEL, identificó temas, tendencias y campos disciplinares con los cuales se viene dialogando en el área. Entre estas tendencias, se plantean nueve líneas de investigación sólidas en el área: 1. la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en la educación de jóvenes y adultos; 2. las prácticas de lectura y escritura en contextos rurales; 3. el aporte de la perspectiva etnográfica a la comprensión de las prácticas letradas; 4. la construcción identitaria en el marco educativo; 5. el reconocimiento de las perspectivas decoloniales y crítica del lenguaje; 6. la formación de maestros, programas de escritura y literacidad; 7. las literacidades académicas; 8. las tecnologías digitales y literacidad, 9. y las lenguas indígenas, políticas de bilingüismo y multilingüismo. Podemos observar preguntas por temas muy

articulados a las agendas sociales de Latinoamérica, como se puede ver en los trabajos de Rockwell (2000), con experiencias colectivas e individuales de pueblos indígenas en sus trayectorias de apropiación de la cultura escrita; o la crítica hacia las relaciones jerárquicas que se construyeron en el manejo de la escritura alfabética frente a las poblaciones amerindias (VIVAS, 2009).

Además de las temáticas, otro estudio detalla aspectos de la dimensión metodológica de trabajos que articulan escritura e identidad (EISNER; ATORRESI, 2021). Las autoras rastrean estudios en América Latina y ubican preguntas recurrentes en el campo de la escritura y la identidad. En su Estado del arte, describen las apuestas teórico-metodológicas en el estudio del tema, mostrando este giro en el abordaje de las textualidades en el marco de los procesos sociales. Según las autoras, los estudios del campo abordan aspectos como: la perspectiva de los/as escritores/as, las escrituras cotidianas, la estructuración social de la identidad en la escritura, la agencia de los/as escritores/as, las trayectorias textuales, prácticas de escritura digitales y producción de la identidad. Todas ellas dialogan con metodologías de carácter etnográfico, las cuales se van ampliando y re-creando a partir de los mismos objetos de estudio. Para tal, las investigaciones cuentan con el uso de entrevistas, observación participante, acompañamiento longitudinal, grupos de discusión/conversación, análisis de los textos producidos, encuestas, fotos (de la pantalla) y registros audiovisuales.

Al anclarse en este ámbito interdisciplinario, hay nuevos conceptos que empiezan a nutrir el debate. La noción de identidad es una de ellas. En este artículo, asumimos la identidad desde una perspectiva discursiva, alineado a los Estudios Culturales, campo que concibe la identidad como un tornarse, un proceso de (re)construcción fluido y contradictorio (HALL, 2005). Esta comprensión de la construcción identitaria se distancia de abordajes más esencialistas o de posturas fijas (como las biológicas) de la identidad. Para este autor, la identidad es un devenir, un estar, y no un “ser”. En nuestro caso, la atención está centrada en las prácticas y los discursos de cada participante, para entender estos movimientos identitarios, que logran ir desplazando imaginarios estáticos y reconstruyendo sus posibilidades de ser y estar en las universidades.

Sobre la relación entre identidad, epistemología y poder en el uso del lenguaje, Zavala y Córdova señalan que los problemas con la escritura “no se restringen simplemente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática” (2010, p. 113). Para las autoras, hay otras dimensiones sociales relevantes, ya que “la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad (Zavala y Córdova, 2010, p. 113).

Estos vuelcos epistemológicos se aplican para abordar las prácticas letradas en la esfera universitaria. Según el trabajo de Lillis y Scott (2007) estas transformaciones implican pasar de un

énfasis de estudio en el texto a un acento en la práctica social, la cual enmarca el texto; o sea, no observar apenas los textos producidos, sino los textos y las acciones en torno a ellos desde los contextos de producción, circulación y recepción de estos. En el aspecto de la epistemología, podemos identificar las tensiones entre las prácticas discursivas previas de los estudiantes y los nuevos discursos disciplinarios enmarcados históricamente y en disputa (LILLIS, 1999). Y en el aspecto de poder, es importante destacar la demanda social hacia las universidades para que abran la academia a grupos históricamente excluidos de su contexto, así como una gama más amplia de prácticas semióticas distintas al ensayo (LILLIS, 1999; ZAVALA, 2010; SITO, 2018). En síntesis, la pregunta por el uso del lenguaje en la esfera universitaria, desde la perspectiva de las literacidades, se plantea “reconocer “lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural” (HERNÁNDEZ, 2019, p. 369). Esta postura implica un movimiento de rechazo al modelo autónomo, a la vez que requiere asumir el carácter social del lenguaje.

Para concluir este debate, retomamos una revisión de trabajos en el campo de las literacidades académicas para mostrar las principales tendencias en el área, que sigue abordando las distintas trayectorias de apropiación de la cultura escrita, con un énfasis en derivar sugerencias para la formación docente y las políticas públicas (SITO; MORENO, 2021). En esta revisión, identifican 5 tendencias en los estudios de literacidad académica: 1) literacidad académica a través de las disciplinas, 2) pedagogía de la escritura y la lectura, 3) trayectoria universitaria estudiantil, 4) prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación, 5) literacidad digital. Nosotras nos ubicamos en las 3) y 4), con el propósito de describir los movimientos de reconstrucción identitaria de los sujetos, así como su despliegue de estrategias para sobrevivir en el campo de la lectura y escritura en sus nuevos contextos (ZAVALA, 2010, 2011; CRAGNOLINO, 2019), conforme se detallará en el próximo apartado.

3 RECONOCIENDO LAS VOCES AFROS E INDÍGENAS DESDE SUS PROCESOS DE APROPIACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Pensar los procesos de apropiación de las prácticas escriturales de la universidad requiere una reflexión sobre los ciclos de vida en este escenario peculiar en nuestras sociedades. La permanencia en la Universidad se relaciona con muchas dimensiones de la vida de cada estudiante: la dimensión económica es la primera que suele ser indicada, pero aspectos del ámbito académico, social, personal e identitario también juegan un papel para fortalecer o poner en riesgo la culminación exitosa de los y las estudiantes.

En aras de ahondar en los procesos de construcción identitaria y dominio de prácticas letradas académicas, este trabajo pone en diálogo datos de dos investigaciones realizadas en distintos momentos, en el periodo de 2012 a 2017, que enfocaron las experiencias de estudiantes de programas de acción afirmativa con el fin de reconocer las voces afros e indígenas desde sus procesos de apropiación de la vida universitaria. Buscamos, así, articular datos de campo, generados en el periodo entre 2012 y 2014, en UFRGS y UdeA, y, luego, en el periodo de 2017, solamente en UdeA. Ambas investigaciones constituyen un estudio de carácter cualitativo, cuyo corpus está compuesto por entrevistas a estudiantes y docentes, grupos de discusión, tesis de grado producidas por estudiantes, bien como documentos de la política de acción afirmativa de las instituciones universitarias públicas analizadas.

En el primer momento, se retoman datos del estudio que aborda, a partir de dos grupos de discusión, experiencias de universitarios/as de semestres iniciales, en el contexto de un espacio formativo extracurricular para la formación en lectura y fomento de la permanencia (BUESAQUILLO, 2017). En este espacio, participaban jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes colombianas, en su mayoría ingresantes por acciones afirmativas. En el segundo momento, con énfasis en la etapa de graduación, se retoman datos del estudio centrado en cuatro trayectorias de jóvenes estudiantes tesistas, que ya estaban concluyendo sus trabajos de grado y finalizando sus carreras. Estos/as jóvenes estudiaban en dos instituciones públicas, una de Brasil, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), y otra de Colombia, la UdeA (SITO, 2016, 2018; KLEIMAN; SITO, 2017). El encuentro entre las trayectorias se dio en la universidad colombiana. Estas universidades representan regiones donde hay un imaginario de blanqueamiento que caracteriza a la población local: sur de Brasil y región andina de Colombia (OLIVEN, 1999; VIVEROS, 2013).

Las trayectorias retratadas son singulares, pero, ilustrar los recorridos individuales y grupales de sus grupos de origen, permite develar dimensiones relevantes en la pluralidad de trayectorias de acceso a la escritura (KLEIMAN, 2010; GALVÃO et.al., 2007; ROCKWELL, 2000). A partir del análisis de este *corpus*, nuestro objetivo se centró en caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica.

3.1 Los primeros pasos en la U: los reencuentros identitarios

El ingreso a la universidad es un largo proceso, que empieza antes de la inscripción en un examen de admisión. Quizá su primer movimiento inicie con la decisión de elegir una carrera. Este puntapié inicial dinamiza este movimiento que se torna más denso con la aprobación en el examen,

pues ahí se ve más cerca el primer día de llegada a la universidad. Los primeros tres semestres suelen ser de mayor riesgo para una gran mayoría de estudiantes, que desertan antes de ingresar, o en este primer trayecto de su formación. Lograr seguir adelante es una mezcla de elementos socioeconómicos, psicológicos, familiares, académicos e institucionales que pueden o no apoyar a que los/las estudiantes culminen su formación de modo exitoso. Una de las barreras que suelen interponerse es el lenguaje: las convenciones y modos peculiares de usar el lenguaje en la universidad pueden excluir a un grupo amplio de estudiantes.

En este primer estudio, Buesaquillo (2017) analiza una iniciativa creada justamente para fomentar la permanencia estudiantil, desde el componente académico, de las prácticas de lectura y escritura. El caso tiene lugar en la Universidad de Antioquia, la cual para el año 2016 responde a la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional (2015) y empieza a liderar una política nombrada Plan de Fomento a la Calidad (PFC) dentro de la cual creó la Línea Permanencia Estudiantil. Allí, equipos de docentes, estudiantes y administrativos diseñaron un conjunto de programas de apoyo y mejoramiento de la calidad académica. En particular, el programa que vamos a abordar en el artículo es el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), el cual tiene el propósito de fortalecer las prácticas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad (LEO), propiciando la calidad y la culminación exitosa de los estudiantes en los programas curriculares que adelantan en la Universidad de Antioquia (PFC, 2017). Dicho centro se ha consolidado como una comunidad que, por medio del diálogo y el trabajo colaborativo, se orienta a apoyar el fortalecimiento de las prácticas LEO, (PFC, 2017), teniendo presente que estas constituyen un eje importante en la formación profesional el cual puede limitar la permanencia en la universidad. Entre sus estrategias, durante el segundo año del Centro, se ofertó un conjunto de talleres y cursos desde distintas unidades académicas, en las cuales participamos como asesora de práctica y practicante, con espacios de práctica pedagógica en lengua castellana; participación que nos ha permitido conocer más de cerca el espacio que vamos a describir.

El taller *En la U me quedo*, como se ha nombrado, se propuso como una estrategia de apoyo académico para estudiantes indígenas de diferentes semestres de la Facultad de Nutrición y Dietética. Era un espacio extracurricular, que realizaba ejercicios de lectura y escritura, con énfasis en las convenciones del área disciplinar. En el grupo que analizamos, participaron estudiantes indígenas (4) y afrodescendientes (1) de los primeros semestres, quienes entraron con la idea de que éste sería un curso similar a otro que ya existía en su pensum académico, a decir: *Socialización del conocimiento*, el cual, de acuerdo con las estudiantes, se enfocaba solo en aspectos lingüísticos de la escritura y la lectura.

Por tal razón, las estudiantes entraron al taller con expectativas alineadas con esto, y, de hecho, dicho taller en sus primeras planeaciones constaba de unas prácticas de escritura más bien

lingüísticas y gramaticales. Cuando hicimos la retroalimentación de aquellas primeras sesiones (como docente practicante que orientaba el taller), concluimos que dicha estrategia había fallado porque se estaban replicando los modelos de *socialización académica* (LEA; STREET, 1998). En este momento, decidimos ajustar algunos aspectos de la planeación y ejecución del taller, de modo que empezara a enfocarse en las prácticas letradas dirigidas a un uso real de la lengua dentro de la academia más que en solo la impartición de la teoría.

Tales ajustes se desplegaron de dos maneras: por un lado, el diálogo intercultural y por el otro, el énfasis de la revisión de textos entre pares. En el primero, generamos discusiones con películas como *The great debater* (2007), a partir de la cual buscamos reflexionar sobre la situación de las minorías a través de la Historia, donde no solo discutimos los modos correctos de argumentar, sino también nos percatamos cómo los debatientes negocian con estas convenciones y apelan a la experiencia al tiempo que dan aportes de intelectuales, políticos y filósofos importantes. Así, se pudo evidenciar las relaciones de poder implicadas en la participación dentro del contexto académico, así como en la producción de conocimiento. De tal manera, pudimos poner en acción la argumentación, en lugar de revisar cómo se aplicaban modelos como el de Van Dijk en el discurso de los personajes de la película.

En el segundo, tomábamos los textos que las estudiantes habían escrito a petición nuestra y agregábamos notas al margen para posteriormente, como interlocutores y pares académicos, conversar sobre el texto y explicitar las prácticas veladas de la citación y redacción, para así construir una práctica letrada académica (ZAVALA, 2011) en la cual se diera la oportunidad de tener un acercamiento más sensible y epistemológicamente abierto con formas de abordar el conocimiento que partían tanto desde lo cosmogónico como desde lo académico.

Estas discusiones permitieron generar un ambiente de confianza y seguridad para que las estudiantes hablaran tranquilamente de sus maneras de ver el mundo, sus experiencias en estas primeras etapas universitarias como indígenas y darse cuenta de que no estaban solas. De esta forma, las interacciones en los talleres empezaron a generar procesos de identificación que les hacían sentir que eran partícipes de un grupo identitario que, aunque cargara todavía con estigmas sociales, podían reconocerlos, comprenderlos y superarlos. Estos espacios muestran una articulación entre reconocimiento identitario y participación, en este caso en sus comunidades académicas; consolidados por medio de estrategias situadas y colaborativas de aprendizaje, que se acercan a los grupos de escritura, en los cuales se plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas letradas académicas “implica un proceso de participación gradual en determinados contextos sociales, donde el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante ‘la participación en y la transformación’ de comunidades disciplinares de práctica” (COLOMBO, 2017, p. 157).

En el caso estudiado, hay otro elemento relevante para pensar la comunidad: las identidades etnoraciales. Con lo anterior, se hace evidente la necesidad de la creación de espacios en los cuales personas con rasgos comunes o pertenecientes a grupos históricamente excluidos o vulnerables puedan dialogar y generar una confianza mutua por medio de la cual sea posible ejercer la libertad de expresar sus pensamientos y encontrar puntos de ruptura y puntos de encuentro entre los saberes ancestrales y académicos. Tal confianza y sentido de acogida hacen parte del concepto de *safe house* (CANAGARAJAH, 1997; PRATT, 1991), pues es un proceso de sentirse en casa, en una comunidad de la cual cada sujeto se siente parte.

Todo lo contrario, ocurre cuando los estudiantes indígenas y afrodescendientes no tienen acceso a estos espacios, pues en sus clases y demás interacciones dentro de la universidad siguen latentes los imaginarios y prejuicios sobre el ser indígena o el ser negro, así como prácticas de discriminación que reducen asuntos de identidades y de prácticas letradas a unas posibilidades homogéneas, de allí que con el siguiente extracto se perciba la frustración por parte de una de las estudiantes:

Extracto 1: “nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad”⁵
Que por ejemplo yo cambie mi forma de vestir, que son cosas que digamos también de cierta manera el entorno nos ha obligado digamos como a volvernos así, porque el que habla mal entonces es discriminado, el que pronuncia mal una palabra es discriminado, el que se viste diferente es discriminado, o sea, vivimos en un entorno donde tenemos que adaptarnos a lo que una persona o una sociedad piensa, y si eso está bien, entonces todos tienen que seguir eso que está bien, y nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad, y que siempre para poder acoplarnos, para poder encajar en otros espacios, tenemos que seguir las mismas culturas, las mismas creencias, las mismas religiones, pues, en todos los sentidos, y simplemente es como para uno poderse adaptar. (Luisa, estudiante Misak de NyD, 3° semestre, 2017)⁶

Resulta preocupante esta negación del *ser*, de la identidad indígena, pues pone de manifiesto que para adaptarse y encajar en estructuras académicas es necesario abandonar su identidad y cosmogonía. Tal idea está ligada al modelo de *socialización académica*, y por ello se contrapone a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente a aquellos que buscan transformar la educación, en la cual permanezcan las raíces culturales de los grupos étnicos. De ahí la importancia de formar estrategias de afrontamiento como lo son las *safe houses*, pues así los estudiantes pueden “negociar los desafíos discursivos e ideológicos de la zona de contacto académico” (CANAGARAJAH, 1997, p.176), sentirse miembro de un grupo, participar de las formas de leer y escribir promovidas por este e incorporarlo en sus identidades en construcción. Tal es un

⁵ *Las convenciones de transcripción utilizadas para los extractos de entrevistas en este artículo son las siguientes: (/) quiebra abrupta del flujo del turno; (...) pausa de pequeña extensión; (...) suspensión de trecho de la transcripción original o parte incomprensible; (:::) alargamiento de la vocal; (“aaa”) discurso relatado: (“comillas”) lectura de texto.

⁶ Los datos fueron generados en un grupo de discusión sobre sus experiencias en la universidad. Utilizamos seudónimos para proteger la identidad de cada participante.

proceso elemental para afrontar los conflictos que viven y motivarlos a permanecer en el camino universitario.

En esta situación, resulta difícil que haya “un aprendizaje abierto de otros conocimientos, valores, culturas e idiomas” (LÓPEZ, 2013, p. 151), como lo consignan las universidades que se hacen llamar plurales, dado que en muchas ocasiones su presencia en la universidad es cuestionada y los discursos dominantes han logrado “ejercer el control en las mentes de los otros, sus representaciones culturales y sociales” (SOLER; PARDO, 2007, p. 193), todo esto a través de un estigma construido históricamente, que está anclado en un racismo estructural⁷. Los estudiantes indígenas deben construir sus identidades en una lucha constante contra esto.

Ahora bien, según la idea anterior, la identidad se presenta como un organismo estático y exclusivo de ciertos escenarios, en lugar de ser un elemento fluido, es decir, de acuerdo con estos estereotipos, ciertas prácticas identitarias y de comunidad solo son válidos en espacios determinados y no deben ser traídos a otras instancias. Esta idea está en conformidad con lo narrado por Diana:

Extracto 2: “¿los indígenas para qué estudian si vienen de lo salvaje?”

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

En esta línea de sentido, lo anterior revela los imaginarios que provocan un discurso de incompatibilidad entre ser indígena y ser académico. Dicho prejuicio se relaciona, además, con la idea de que las comunidades aborígenes no leen ni escriben, si no que todo su pensamiento es consignado y heredado a través de la oralidad, lo cual indicaría que las prácticas letradas en dichas comunidades son nulas, al menos en el sentido que le otorgan algunos estudiantes no indígenas, pero esta idea resulta ser una falacia, que va de la mano con los planteamientos de la Gran División e introducen prácticas de discriminación en el contexto universitario.

Para abandonar estas prácticas discriminatorias, es necesario un vuelco en la mirada, un cambio en las formas de percibir el ser aborigen lejos de los prejuicios y estereotipos clásicos. De ahí la importancia de dar eco a la voz de los estudiantes indígenas, para lograr reconocer y comprender cómo se posicionan ellos como indígenas, académicos y futuros profesionales. En ese orden de ideas, es necesario poner en paralelo la identidad académica esbozada en los párrafos precedentes, con la identidad étnica. Para ello, el siguiente extracto resulta ilustrador:

⁷ Un conjunto de prácticas cotidianas y políticas públicas que se han normalizado y que provocan la exclusión sistemática de un grupo en específico debido a su origen, raza o cultura, lo cual resulta en su ausencia en los sistemas de justicia, su poco acceso a la educación o a la salud.

Extracto 3: “lo que a mí me identifica como indígena es la cosmovisión”

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

Con estas afirmaciones vemos cómo los estudiantes negocian la idea de adaptarse, ahora adoptando una posición crítica que más tarde irá definiendo prácticas letradas en el Taller. Los extractos del *segundo grupo de discusión*, que presento adelante, evidencian que el ingresar a un nuevo espacio, donde convergen identidades académicas y profesionales provoca el deseo de “asumir” un rol de académico, entendido esto como sentirse parte de una comunidad, en la cual se desarrollan formas de leer y escribir particulares y que responden de forma creativa a la imposición del modo homogéneo de escribir en la universidad. La identidad étnica de las estudiantes es un principio matriz en sus vidas. Su identidad como indígenas se ve permeada por la cosmogonía, los rituales, sus representaciones del mundo y modos de actuar, se despliegan en cada interacción y contexto, esto incluye, desde luego, la universidad. Lo cual desemboca en la unión entre la identidad-étnica académica que puede verse reflejada en las siguientes palabras:

Extracto 4: *Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad*

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

Esto resulta clave en tanto evidencia que la identidad étnica de las estudiantes también se conecta con la esfera académica y social de su interacción, es decir, ambas identidades se conjugan ya que son de vital importancia en su ser y actuar. Diana enfatiza en su discurso que su motivación por su formación académica es su compromiso comunitario: “**Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad**, porque si yo no lo hago, si yo siendo indígena no lo hago, qué voy a esperar de las demás personas”. De este modo, ilustra aspectos relevantes de su contexto que pueden dialogar y hacer parte del currículo de su carrera, con el fin de potencializar una formación más pertinente a su comunidad.

En este punto surge la pregunta de por qué hacer explícita esta unión, que para algunos podría ser innecesaria, y para otros redundante en una dicotomía entre lo étnico y lo académico. Pues bien, considero que, en esta propuesta, cuyo objetivo es dar un giro en la mirada y los imaginarios desde la posición del estudiante indígena, es importante resaltar los mundos de los cuales hacen parte, es decir, para abandonar el prejuicio de que el único lugar del indígena es en el resguardo hay que recordarle a la comunidad académica que el conocimiento no se construye ni produce desde la comodidad de la tradición rigurosa y hermética. Por lo anterior, el hecho de que las estudiantes traigan a sus escritos universitarios su conocimiento de la medicina ancestral implica una “práctica de rebeldía” a través de la cual se niegan a abandonar su identidad étnica, su cosmogonía, para adoptar modelos de la Nutrición y Dietética exclusivos del saber occidental. A este respecto, destaco los modos en que las estudiantes realizan negociaciones con sus nuevos aprendizajes, aquellos académicos con los cuales van sintiendo procesos de identificación, van reconociendo elementos comunes con otro y compartiendo características.

Alineado a esta idea, con un énfasis en el aprendizaje situado y colaborativo de prácticas letradas, Colombo analiza la experiencia de estudiantes de posgrados que participan de grupos de escritura. Con base en las declaraciones de los/las participantes, la autora señala que estos espacios de conversación sobre la producción académica permiten que “los doctorandos construyen[construyan] su identidad académica gracias a su inclusión en círculos que ofrecen condiciones materiales y simbólicas que los habilitan y empoderan” (COLOMBO, 2017, p. 161). Estos resultados se podrían asociar a nuestro contexto del Taller por dos elementos clave en la conformación de identidades: - la interacción con una comunidad, que les permite tener audiencia y retroalimentación a sus intervenciones, y la sensación de confianza y seguridad que se construye en estos espacios entre pares, al sentirse “hermanados”. Estas estrategias de ruptura y transformación desde el discurso, en estos primeros pasos, se ven reflejadas en formas otras de responder a las demandas de literacidad académica ya en los últimos pasos de este ciclo, como es la tesis de grado.

3.2 Los últimos pasos: las artes letradas en las zonas de contacto

La práctica de realizar una tesis de grado para culminar una carrera funciona como *rito de paso* en el ámbito universitario, que cierra el trayecto académico. Este es un texto de gran implicación del tesista, pues requiere un desarrollo escrito y práctico que refleje su dominio de la disciplina. Presentar y tener la tesis aprobada⁸ es el reconocimiento entre pares de que el tesista pertenece al área

⁸ Es importante señalar que la tesis de grado (también llamada tesina, trabajo de grado o *trabalho de conclusão de curso*) no es un requisito en todos los programas académicos.

y un pasaporte para su graduación. Para ello, es importante recordar que enfocamos la tesis de grado como una práctica letrada académica (SITO, 2016, 2018), que articula géneros (de los ámbitos científico y profesional) y producción de conocimiento.

De esta manera, la universidad es entendida como un ámbito de actividad, en el cual, históricamente, se formaron modos de decir que estabilizaron ciertos géneros que conforman los modos de decir y hacer académico-científicos. Las nociones de zona de contacto, zona de confort y artes letradas de las zonas de seguridad serán importantes para el análisis de las estrategias creadas para la elaboración de la tesis (PRATT, 1991; CANAGARAJAH, 1997).

Observando otros contextos, el trabajo de Canagarajah (1997) es relevante para profundizar la relación entre identidad, colonialidad y escritura. El autor investiga cómo universitarios afroamericanos crean formas ingeniosas para responder a los usos académicos de la escritura. Con base en conceptos como estrategias, *safe houses* y zonas de contacto, el autor demuestra cómo los estudiantes despliegan estrategias para lidiar con el lenguaje académico, las cuales van desde la acomodación a las convenciones hasta la creación de una tercera vía. Las estrategias que desacomodan transforman y logran generar nuevos discursos en los géneros establecidos son nombradas las *artes letradas en las zonas de contacto*.

En gran parte son estudiantes que tienen que enfrentar lo que Lillis (1999) plantea como la *práctica institucional del misterio*, o sea, formas de hacer y decir que son veladas para aquellos que no hacen parte de la institución. Un ejemplo son las brechas que se colocan entre las expectativas de los docentes y la comprensión de los estudiantes-escritores frente a las convenciones exigidas en la escritura académica, como el ensayo. Estas prácticas suelen actuar en contra de los grupos más excluidos del contexto universitario. ¿Y qué pasa cuando miramos la experiencia de tesis en nivel pregradual?

Los Estudios de Literacidades Académicas suelen describir las formas en que los sujetos usan el lenguaje, qué conflictos y tensiones emergen en el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Uno de los retos de la formación universitaria es la *tensión que existe en programas de formación académica entre las prácticas letradas del mundo científico* – llamados como literacidad académica, disciplinar, científica – y *las prácticas letradas para el local de trabajo* – también llamadas prácticas letradas profesionales, literacidad del profesor o docente. Al revisar la formación docente, Vianna et. al. (2016) presentan esta paradoja, explicando que, si bien la literacidad académica es relevante en la formación docente, es importante no trabajarlo desde una perspectiva autónoma de literacidad. Desde una perspectiva ideológica de literacidad, asumida en los Estudios de Literacidad Académica, se reconoce que el dominio de las prácticas letradas se da en contextos específicos; en esta mirada, como argumentan las autoras, “la lectura de artículos científicos y la producción de textos críticos en

diferentes áreas del conocimiento académico no necesariamente son transferidos o transferibles para el aula de clase” (p. 51).

Por otro lado, podemos identificar posibilidades en este ejercicio, con escritos de tesis que buscan transgredir los estereotipos y la discriminación, la tergiversación y los silencios. Lidar con lenguas que nos son ajenas es un ejercicio paradójico, pues, como lo plantea hooks (2013), al inicio resiste a la idea de “lengua del opresor” pues esto puede interferir en el aprendizaje de esta lengua, pero a la vez motiva a que este proceso de tornar propia esta lengua del opresor es una oportunidad de transformarla: “*Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você*” (hooks, 2013, p. 224). Como señala hooks, sí necesitamos de la lengua del opresor para hablar, poder aprender a apropiarnos de la lengua opresora (*tomar posse*), y tornarla un territorio familiar... similar al proceso de apropiación de las prácticas letradas académicas. Al pensar en las tesis de grado – estos escritos en las zonas de contacto (PRATT, 1991) –, identificamos pistas sobre formas otras de construcción de conocimiento en contextos de política intercultural.

A partir de las trayectorias analizadas, nos centraremos en cuatro producciones de tesis de grado, cuya autoría es de estudiantes de programas de acción afirmativa. Su proceso de desarrollo y escritura del trabajo de grado ilustra movimientos en dirección a prácticas transgresoras, que llamaremos de artes letradas en la zona de contacto:

Cuadro 1 - Con identificación de las participantes.

Nombre	Forma de ingreso y carrera	Título de la tesis de grado	Síntesis do TCC
Flávia	Ingreso especial afro Ciencias Sociales	<i>Raça e fundamento: uma etnografia sobre a socialidade batuqueira em uma casa de religião do município de Porto Alegre/RS.</i> [texto monográfico]	La tesis de grado propone una reinterpretación de las prácticas religiosas de matriz africana, mostrando sus aportes a la salud.
Deise	Ingreso especial indígena Enfermería	<i>Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa</i> [texto monográfico]	El trabajo de grado hace un rastreo de estudios que tematizan la salud de las mujeres indígenas brasileñas.
Joyce	Ingreso especial indígena Licenciatura en lenguas extranjeras	<i>Ebêrañolinguish: learning a third language from an intercultural perspective at instituição educativa Embera Karmatarua, in Jardín, Antioquia</i> [texto monográfico]	El trabajo de grado sistematiza una experiencia de enseñanza del inglés en una escuela bilingüe Embera-Español.
Valentina	Ingreso especial afro Periodismo	<i>Revista Vive Afro</i> [revista digital]	La tesis de grado deriva en la creación de una empresa periodística.

Fuente: SITO (2016)

El análisis de las artes letradas de las estudiantes, basada en la noción de dialogismo (BAKTHIN, 2003), nos permite interpretar estas estrategias como una respuesta activa de los estudiantes. Su acción responsiva, situada y creativa da como resultado trabajos como la revista digital de Valentina, o la revisión de estudios sobre la salud de las mujeres indígenas. Son movimientos que tensionan los discursos establecidos, desacomodan el sentido común, critican estereotipos y generan

espacios de participación en los discursos académicos. Para comprender estos movimientos transgresores, es importante recordar los discursos narrados en el apartado anterior, con estereotipos que reiteraban visiones coloniales y racistas sobre las estudiantes; es en el marco de este escenario que estas estudiantes de programas de acción afirmativa eligen asesores/as para acompañarlas en su construcción de conocimiento, aliando el saber académico – con su tradición y bagaje teórico, epistemológico y metodológico, a saberes de sus comunidades de origen. En esta confluencia, emergen tesis de grado que abordan las prácticas religiosas de matriz africana y sus aportes a la salud, los estudios que tematizan la salud de las mujeres indígenas brasileñas, la enseñanza intercultural plurilingüe (embara-español-inglés) y la creación de una empresa periodística con enfoque étnico.

A lo largo de esta construcción de conocimientos derivado de actividades investigativas, formativas y escriturales, cada estudiante va consolidando una identidad académica y, a la par, va fortaleciendo su identidad étnica (y otras). Valentina, una estudiante afrocolombiana crea una revista digital para mostrar la cultura afro desde la perspectiva y la voz de actores sociales afrocolombianos; lo hace en un territorio forjado bajo la égida del blanqueamiento y de las miradas negativas sobre la cultura afro (VIVEROS, 2013). A pesar de ello, aprovecha un vehículo de amplia difusión y estatus, una revista digital, para provocar rupturas en los discursos estereotipados de negación de la población negra en la región, haciendo de la visibilización positiva una respuesta a la negación cultural; así, utiliza el periodismo como espacio de subversión del discurso dominante y provoca un diálogo de saberes (CARVALHO; FLÓREZ, 2013).

Este ejemplo ilustra las artes letradas en esta zona de contacto que es la tesis de grado: la estudiante logra elegir un asesor que la acompaña, escucha y respeta su propuesta; también conforma un equipo de trabajo y sostiene un diálogo proficuo con colectivos de movimientos afros. Su trabajo de grado se constituyó de tres producciones: la práctica, el informe final y la revista digital; todas ilustran lo que podemos llamar de escrituras afirmativas, “aquellas estrategias de uso del lenguaje creadas por los estudiantes para subvertir la colonialidad del saber en sus trayectorias letradas académicas” (SITO, 2016).

Otro ejemplo son las reflexiones de las estudiantes sobre el punto en que, durante sus trayectorias académicas, identifican el giro desde el cual sienten que se ha fortalecido su proceso de vincularse al espacio universitario. En la entrevista con dos de las estudiantes, presentamos fragmentos en los cuales narran cuando se fortalece este vínculo con la universidad:

Extracto 5: “volví otra vez a revivir”

Convocaron y fue ahí que yo me conocí con los estudiantes y ya y ahí digo que me sirvió mucho, y como que volví otra vez a revivir... me metí a trabajar allá con ella, pues a trabajar de monitora ayudándole con sus cosas, y ahí porque / yo empecé a meterme más

en eso, y ahí me di cuenta de que existía la pedagogía de la madre tierra, me empecé a indagar por eso (...) percibir que existían más estudiantes indígenas entonces me metí por ahí. Conocí al profesor Abadio, ya conocí a otra gente, o sea, que yo ya empecé a entrar en otro mundo y eso me ayudó muchísimo. (entrevista con estudiante, Joyce, de Licenciatura en lenguas extranjeras)

Extracto 6: “tuve muy pocos amigos afros”

*“Digamos que, por ejemplo, yo como nací acá en Medellín adquirí durante todo este tiempo la forma de ser de, o sea, la cultura de aquí de Medellín, sin embargo, y **tuve muy pocos amigos afros**, debido a que los espacios donde estaba todos eran mestizos, ¿cierto? **Los amigos afros que encontré los encontré en la beca Martin Luther King y la universidad.** Digamos que ellos sí venían de otras regiones del país. (entrevista con estudiante Valentina, de Periodismo)*

Si al inicio los relatos de trauma, miedos, choques y soledad son muy presentes (SITO; KLEIMAN, 2017), al adentrar a sus relatos de los semestres más avanzados de la carrera, se empiezan a identificar eventos de apropiación del espacio académico, cuando se sienten parte del espacio y lo ven más amigable con ellas y sus comunidades. Joyce relata su encuentro con un grupo de investigación intercultural que estudiaba la educación en comunidades indígenas. La estudiante venía de un resguardo indígena de otro departamento y tuvo que reconstruir sus redes de afecto y amigos en la ciudad de Medellín. Para ella, encontrar al grupo de investigación fue un espacio para identificar una comunidad indígena en la institución “*fue ahí que yo me conocí con los estudiantes*”, y no sentirse más tan sola: “*ahí me di cuenta de que existía la pedagogía de la madre tierra (...) percibir que existían más estudiantes indígenas*”. Estos diálogos le fortalecen el vínculo, y le permiten ver la universidad como algo más cercano: “*ya empecé a entrar en otro mundo y eso me ayudó muchísimo*”. En términos prácticos, esta red investigativa le permitió concretar su trabajo de grado en una escuela indígena plurilingüe.

Si bien Valentina venía de la ciudad de Medellín, tampoco tenía una amplia red de amigos afros. Es muy interesante observar, en su narrativa, cómo el ingreso a la UdeA le propició un reencuentro y un reconocimiento como afrocolombiana. Como ella narra, había tenido “*muy pocos amigos afros*” en su infancia y adolescencia; y la posibilidad de avanzar en la carrera y participar de una beca para estudiar inglés, en el programa de becas Martin Luther King – inglés y liderazgo, del Instituto Colombo-Americano le abrió espacios con “*los amigos afros que encontré*” en el programa y en la Universidad. Estos reencuentros con el espacio universitario fortalecen el vínculo con la identidad profesional y académica de las estudiantes; y, a la vez, son estrategias de re-existencia, o sea, de creación de nuevas vías para seguir construyendo conocimiento en la academia, sin negar sus identidades étnicas.

En un contexto de ingreso por acciones afirmativas a la universidad, se amplía el potencial de generar más artes letradas en la zona de contacto, escrituras afirmativas y apuestas transgresoras,

ya que “esta es la lengua del opresor, pero necesito de ella para hablar con usted” (HOOKS, 2013, p. 224). Es cierto que estos procesos pueden tener mayor o menor apertura a depender del diseño de políticas educativas en el contexto, pues políticas que reconozcan la alteridad, que aboguen por una justicia integral y que busquen equiparar y cerrar las brechas educativas, necesitan considerar que los grupos de investigación con temáticas étnicas, las personas que actúan como mentores/as y la consolidación de lazos comunitarios con colegas de la universidad son clave para favorecer la conciliación entre las identidades que puedan devenir. Considerando la permanencia estudiantil, desde un marco intercultural, se podrían plantear acciones que: - fortalezcan y fomenten los grupos de investigación, especialmente aquellos con enfoque en la diversidad cultural, - diseñen acciones de acompañamiento que permitan a estas estudiantes sostener sus vínculos con sus comunidades de origen, - revisen los currículos para deconstruir la colonialidad del saber en la producción de conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo fue motivado por una pregunta sobre qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas. Para abordarla, buscamos los indicios de la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica, en el marco de políticas afirmativas. Enfocamos las experiencias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias, brasileñas y colombianas, tanto en su etapa inicial - *a partir de un Taller sobre escritura académica* - como en su etapa final - *a partir de sus producciones de la tesis de grado*.

Durante su trayectoria académica, observamos que, en la primera etapa del ciclo de vida universitaria se debaten entre la adaptación y la adquisición del discurso académico mientras se enfrentan a prácticas veladas a la vez que intentan construir su propia identidad étnica y profesional en un contexto de socialización académica y prejuicios raciales. De ahí que espacios como los que fueron propiciados para las estudiantes indígenas y afrodescendientes (las *safe houses*) sean de vital importancia, dado que permiten alejarse de los legados de discriminación y exclusión al tiempo que construyen *comunidades de práctica* en las que pueden aprender e interactuar con colegas, en relaciones más simétricas. Ya en su etapa final, al analizar la producción del TCC, vemos que sus trabajos visibilizan demandas e indagaciones que son motivadas por las experiencias de sus grupos de origen y, con eso, retratan procesos de luchas para dominar o transformar las prácticas institucionales de la universidad (sea en los modos de hacer o en los modos de decir). Su dominio

conceptual, escritural y metodológico de su área les permite utilizar los géneros académicos elegidos para el trabajo de grado como un espacio de subvertir las agendas de investigación en su área.

En ambas etapas, enfocamos el despliegue de las artes letradas en las zonas de contacto (PRATT, 1991; SITO, 2018), las cuales señalan nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento. Entre los resultados de este trabajo, se evidencia que: 1. hay un reconocimiento crítico de la diversidad y del racismo por parte de las estudiantes, como se puede ver en el discurso de denuncia de una estudiante entrevistada: “*no podemos ser como somos nosotros en realidad*”. Esta pregunta quiere cuestionar estos imaginarios fijos y discriminatorios. 2. Hay también una reconciliación entre sus identidades étnica, racial, de género y académica, que lejos de ser armónica, se basa en una apuesta política y epistémica por el diálogo entre saberes académicos y saberes ancestrales, alejado de los prejuicios y estigmas sobre las comunidades diversas. Las escrituras afirmativas que despliegan en sus trabajos de grado, así como las artes letradas desarrolladas al inicio de su vida universitaria, reflejan prácticas letradas de las estudiantes negras e indígenas participantes. Estas prácticas representan una posibilidad de ver con nuevos ojos el lugar y potencial de la escritura en la universidad, en la cual integran la experiencia y la identidad como ejes articuladores de la construcción de conocimiento.

REFERENCIAS

- ATORRESI, A.; EISNER, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Maritns Fontes.
- BELL, A. (2016). Succeeding waves: seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. En: Coupland, N. (ed.). *Sociolinguistics. Theoretical debates* (pp. 391-416.). Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNADINO-COSTA, J. *Saberes subalternos e decolonialidades: os sindicatos das trabalhadoras domésticas do Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2015.
- BUESAQUILLO, S. V. (2017). *Construcción de identidades étnico-académicas de estudiantes indígenas al interior de una comunidad de práctica: un análisis desde la literacidad académica*. Trabajo de conclusao de curso. (Licenciatura em Literatura e Língua Castelhana) – Faculdade de Educacao, Universidade de Antioquia, Medellín-Colômia.
- CANAGARAJAH, A.S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, n. 2, may. pp. 173-196.
- CARVALHO, J.J.; FLÓREZ, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, pp. 131-147. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/55-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41/802-encuentro-de-saberes-proyecto-para-decolonizar-el-conocimiento-universitario-eurocentrico>

- CODÓ, E.; PATIÑO-SANTOS, A.; UNAMUNO, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), pp. 167-190. DOI: 10.1075/sic.9.2.01cod
- COLOMBO, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, año 3, 3, Agosto, pp. 154-164.
- CRAGNOLINO, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx>.
- FRASER, N. (2001). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. In: Unesco. *Informe Mundial sobre la Cultura, 2000-2001*. Disponible en: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10_fraser2001_concepto_integrado_justicia.pdf
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GALVÃO, A.M.O. et alii (org.) (2007). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- GEE, J.P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 23-56.
- GÓNGORA, M.E. (2014). Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes. *Universitas Humanística*, Bogotá, 77 enero-junio de 2014. pp. 35-69.
- GROSGOUEL, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), pp. 25-49. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- HALL, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. rio de Janeiro: DP&A.
- HEATH, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, (11), pp. 49-76.
- HERNÁNDEZ, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10
- HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- KLEIMAN, A.B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez.
- KLEIMAN, A.B. (org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto. pp. 15-61.
- LEA, M.R.; STREET, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun 98, Vol. 23, Issue 2, pp. 157-173.
- LILLIS, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdã, USA: John Benjamins Publishing.

- LILLIS, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “Deep theorizing”. Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written communication*. v. 25, n. 3, July 2008. pp. 353-388.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics (JAL)*, Londres, vol. 4, n.1, pp. 05–32. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5>.
- LÓPEZ, L.C. (2009). “*Que América Latina se sincere*”: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre.
- LÓPEZ, L.E. (2013). Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (orgs.). *Política e políticas lingüísticas*. Campinas: Pontes Editores. pp. 135-180.
- MIGNOLO, W. (2003) *Historias locales/diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid:Ediciones Akal.
- MORENO, E.; SITO, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- NIÑO-MURCIA, M., ZAVALA, V. Y DE LOS HEROS, S. (ed.). (2020). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruano-IEP.
- OLIVEN, R.G. (1999). *Nación y modernidad*. La invención de la identidad gaucha en el Brasil. Buenos Aires: Eudeba. Traducción de Oscar Agüero.
- PRATT, M.L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession 91*, New York: MLA. pp. 33-40.
- ROCKWELL, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite> VIVAS, 2009
- SITO, L. (2014). Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad by Sandra Soler Castillo (2013). *Critical Reviews on Latin American Research – CROLAR*, v. 3, n. 2 (2014): Assimetrias do Conhecimento na América Latina. pp. 23-25.
- SITO, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SITO, L. (2018). Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18 (4), p. 821-852, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- SITO, L. Y KLEIMAN, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n83/0120-4807-unih-83-00159.pdf>
- SITO, L.; MORENO, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149–169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- SOLER, S.; PARDO, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. In: Van Dijk, T. (ed.). *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-227.). Barcelona: Editorial Gedisa.

- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIANNA, C.A.D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; Y PEREIRA, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J.A. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita (pp. 27-59). 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- VICH, V.; ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- VIVAS, S. (2011). Vasallos de la escritura alfabética Riesgo y posibilidad de la literatura aborigen. *Estudios De Literatura Colombiana*, (25), 15–34. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9807>
- VIVEROS VIGOYA, M. Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 71–104, 2013. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/43144>. Acesso em: 10 feb. 2022.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. pp. 12-42.
- ZAVALA, V. (2010). *Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior*. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 71-95.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, n. 1, pp. 52-66.
- ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. (org.). (2010). *Decir y callar*. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.