

**DIFICULTADES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE SEIS ESTUDIANTES
INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA,
ESTUDIADAS DESDE EL PENSAMIENTO DECOLONIAL**

Trabajo de grado

**Laura Natalia Moreno Galindo
María Camila Prado Hernández
Mary Alejandra Medina Castillo**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C
2019**

**DIFICULTADES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE SEIS ESTUDIANTES
INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA,
ESTUDIADAS DESDE EL PENSAMIENTO DECOLONIAL**

Trabajo de grado

**Laura Natalia Moreno Galindo
María Camila Prado Hernández
Mary Alejandra Medina Castillo**

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

LICENCIADAS EN LENGUAS MODERNAS

ASESORA:

LAURA MARCELA CASTIBLANCO ACOSTA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C
2019**

Al lector...

Aquí no encontrarás un formato tradicional de trabajo de grado, más bien es un escenario en el que podrás deleitarte con diferentes realidades, experiencias, lógicas y voces que te llevarán a reflexionar sobre los procesos de escritura de 6 estudiantes indígenas en la universidad. Esto no quiere decir que no encontrarás todos los parámetros. ¡Advertencia! Para el goce y disfrute de esta experiencia, deja los prejuicios a un lado y abre la mente.

Esta investigación se presenta a partir de tres actos; el primero y el último pretenden conversar contigo y presentarte experiencias, datos y conclusiones desde un formato narrativo. El segundo acto corresponde a una estructura más formal, tal vez a la que estás más acostumbrado, que responde a las teorías y al análisis.

Esta mezcla de voces y perspectivas se hace con el fin de integrar la lectura de los dos protagonistas de este trabajo: los estudiantes indígenas y la escritura académica. Este es un tronco común que debes seguir para comprender más las diferencias.

Los nombres de los participantes serán codificados. Solo hallarás su género y el nombre de las comunidades a la que pertenecen.

Esta propuesta de escritura nace en el momento que nosotras intentamos recrear el proceso de escritura de los estudiantes indígenas, pero a la inversa. Nosotras de lo argumentativo a lo narrativo, ellos de lo narrativo a lo argumentativo. ¿Cómo así? Salimos del formato argumentativo y formal, para alternar junto a la narración en este proceso. Es así como la invitación, apunta a reflexiones que no terminan con esta investigación, sino que te lleven a considerar otras formas de escritura, pensamientos y conocimientos.

¡Disfrútalo!

Tabla de contenido

Primer acto: Caras vemos, corazones no sabemos	5
Primera escena	5
Segunda escena	10
Segundo acto: Cada loco con su tema	17
Antecedentes	17
Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá	17
Reflexiones sobre lengua, etnia y educación. (Capítulo 3- 6)	18
Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico	19
Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad	20
El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas	22
Marco teórico	23
Escritura académica (EA)	23
Escritura y oralidad	23
Estructura del proceso de la EA —planeación, ejecución y revisión—	28
La EA en situaciones de bilingüismo	29
La perspectiva decolonial	30
Un recorrido histórico de Europa como centro	30
Diferencias entre colonialismo y colonialidad	32
Pensamiento circular vs. pensamiento lineal	37
La universidad se fundamenta en las prácticas de colonialidad	39
Análisis	44
1. Dificultad para plasmar sus conocimientos por medio escrito	46
2. Dificultad para integrar sus conocimientos con los discursos que circulan en la escritura académica (EA)	69
3. Dificultad para desarrollar temas desde un solo ámbito disciplinar	85
Tercer acto: Al final todo se sabe	92
Referencias	96
Anexos	1

Primer acto: Caras vemos, corazones no sabemos

Pensar que hay grupos que se merecen más que el resto y en esa subdivisión lo que nos hace es, antes nos esclavizábamos, nos matábamos impulsados también por la religión, pero actualmente todavía existe. Hay otras formas de discriminarnos, de acabarnos entre nosotros mismos y no estamos exentos de hacernos extinguir en un futuro entre nosotros mismos.

—Estudiante wiwa

Primera escena

Llegas a la Universidad Externado, ves en los pasillos a los indígenas. Te impactas al verlos caminar en sus alpargatas, con sus camisolas y una cosa en la cabeza [que ni es un gorro ni es un sombrero] ¿no sienten frío?, al lado de la montaña se siente más frío. Miras y hay un indígena hablando con alguien ¿en qué idioma hablan?, ¿qué acento tiene?, ¿de qué hablarán? [¿Por qué soy yo la única que los ve tan raro?]. Como colombiana sabes que aquí hay muchos indígenas, pero si ves a un indígena en un bus, la gente lo mira raro, le dicen indio.

Llega el estudiante wayúu. No es como lo esperabas. No tiene ningún traje, ni siquiera un sombrero, era uno más en la universidad. Al acercarse, te besa en la mejilla [que confanzudo]. Se sienta, te mira con curiosidad [te sientes incómoda], pero ¿qué es lo que tanto te mira? Sientes que es mejor no decir nada, esperas a que la otra compañera hable [ojalá la más educada]. No vaya a ser que lo ofendas o que no te entienda.

Cuando hablas con él tratas de explicar la razón de tu presencia. Disimulas que quieres tener una buena nota y lo necesitas a él como objeto de estudio. “¿Qué necesitas?”, pregunta él. Con una risa nerviosa respondes que una entrevista para un trabajo: “¿Qué piensas sobre las lenguas minoritarias?” “¡Perdón!” dice él [frunce el ceño, se ofende]. [Sabes que empezaste mal]. De forma inocente recalcas “sí, lenguas minoritarias”, a lo que él responde:

“¿Según quién son lenguas minoritarias?”. Intentas justificarte en lo que te han enseñado en la universidad [En las clases de lingüística te recalcaron que aunque en Colombia hay una gran diversidad de lenguas, existe una concebida como la oficial, el español, y otras que son minoritarias por el número de hablantes que las usan]. [Solo hablas de lo que sabes]. “La lengua wayuunaiki tiene la misma validez que el español” dice él [vaya sorpresa, mira quién refuta la teoría]. Solo puedes pensar que aquel encuentro no era lo que esperabas, pues empiezas a romper ciertos imaginarios. ¡Ah! pero antes de irte le pides su número de celular para seguir en contacto.

Quedas tan intrigada que decides regresar un año después, pero esta vez sin tantos prejuicios y con el objetivo de realizar una etnografía del habla para otra clase. Vuelves a contactar al estudiante wayúu. Ahí está él. Esta vez te presenta a sus amigos, más o menos 20. Todos con trajes diferentes y objetos particulares. Algunos tienen guayaberas, otros sombreros, unos usan pantalones blancos y mochilas [sí, como las que tú usas], algunas mujeres llevan collares muy coloridos y algunos hombres algo que les cuelga del cuello. Eso sí todos con una sonrisa. Inicia la reunión de *Interacciones Multiculturales*. Parece ser un evento muy importante.

Antes de llegar al lugar pensabas que lo indígena era solo un grupo y una sola lengua. Este día hay integrantes wayúus, uitotos, kankuamos, wiwas, muiscas, koguis y pijaos [te sientes en otro país]. ¿En qué idioma se comunican? Para saludar prefieren utilizar su lengua materna, pero utilizan el español como lengua vehicular. El español es eso: una lengua de comunicación y no más. La sustentación dura 20 minutos y empieza la intervención de los jurados. Las únicas personas que participan son los mayores de las comunidades [¿por qué son ellos los que intervienen?, parecen ser los pilares de la sabiduría en la comunidad] y en

cuanto a la formalidad, no se asemeja a lo que estás acostumbrada [si es una sustentación, esperas que las personas estén en silencio y prestando atención], las mujeres tejen [ellas tejen mochilas que simbolizan la creación de la vida, el útero de la madre universal], los hombres mascan hojas de coca [recuerdas lo que colgaban en su pecho, de hecho solo lo sostenían en sus manos: es un poporo, una especie de calabazo seco que se asemeja al cuerpo de la mujer característicos de las comunidades de la Sierra Nevada]. Personas salen y entran del auditorio.

Ya en una de las plazuelas de la Universidad, sientes que el estudiante wayúu se emociona al darse cuenta que a ti realmente te interesa el tema [cambia su semblante, tiene una sonrisa]. Habla sobre tres puntos. 1. La responsabilidad que como indígenas tienen con sus cabildos; 2. Las actividades que hacen en el grupo; y 3. Otro tipo de conocimiento [nunca pensaste que se podría debatir la pureza del conocimiento, ni que hubiera otras maneras de describir la vida ¿no es universal?]. Él hace que caigas en tu ingenuidad [en medio de risas, pero con tono de protesta] “¿por qué no puedo integrar el conocimiento tradicional a la academia? Así como cito a Foucault, ¿por qué no puedo citar a mis abuelos?”.

Ahora te preguntas ¿por qué nunca te has encontrado un indígena caminando en la Javeriana si ellos son tan visibles en el Externado? Te llenas de prejuicios contra tu universidad, pues asumes que no les interesa abrir espacios que permitan integrar e incluir a esta población. Esta cuestión se aviva en una clase de ELE cuando la profesora menciona cómo ha sido la presencia de estudiantes indígenas en la universidad [Ah, entonces sí hay estudiantes en la universidad, pero ¿dónde están?]. El número de estudiantes indígenas ha disminuido en relación con las universidades públicas porque estas ofrecen becas y exoneran a los estudiantes del examen de admisión. En este momento, dejas de lado esos prejuicios y

entiendes que venir a estudiar a la PUJ es una decisión que toman las comunidades [no es una decisión tomada en vano, pues representa beneficios y ventajas según la universidad que elijan].

Quieres seguir indagando sobre el porqué de estas historias y cosmovisiones de las que hablaba el estudiante wayuú. No es suficiente hablarte a ti misma sobre lo que estás viviendo y encuentras una opción en el semillero *descolonizando el lenguaje*. El primer día es quizás el más crucial para ti. En las intervenciones escuchas que los saberes son interiorizados y marginados, [eureka] sientes cómo todo lo que has vivido con los indígenas ahora sí tiene sentido. Ya tenías un poco de noción, pero al escuchar lo que dicen, aclaras que el Giro Decolonial apuesta por una reivindicación de las sociedades que han sido silenciadas por la racionalidad moderna eurocentrada. [Un momento, ¿nosotros también hemos sido acallados?, ¿yo también estoy colonizada?]. Aunque eres consciente que las nociones de colonialidad, colonialismo, decolonialidad te enredan un poco, sabes que vas por el camino correcto.

Es hora de pensar por qué quieres seguir trabajando con esta población, esta decisión ha significado constantes cuestionamientos por parte de compañeros de clase, profesores e incluso familiares. ¿No estudias lenguas modernas?, ¿por qué trabajar con lenguas indígenas? ¿los indígenas van a la universidad? [Oídos sordos]. ¿Cuál sería tu justificación entonces? Al principio ni tú entiendes, pero desde que te acercas a esta realidad sientes empatía con ellos y dejan de ser otro lejano. Empiezas a entender que el reconocimiento constitucional no es suficiente y que las comunidades indígenas son vulneradas en muchos de los escenarios de la sociedad, para este caso específico, la educación. Como participante de la academia asumes que el conocimiento impartido desde la universidad es universal y verdadero, pero

entiendes y reflexionas a partir del contacto con estas comunidades que todos estos supuestos y verdades no responden a la heterogeneidad de la sociedad, sino que buscan seducir con la idea de pureza que viene desde Europa con el propósito de ser un mecanismo de colonialidad [es hora de salir de la burbuja].

Reconoces que los estudiantes universitarios indígenas en Bogotá (EUIB) están en la universidad, se están reconociendo e incluyendo al menos constitucionalmente, pero es luego del contacto con ellos que descubres que ser indígena es una particularidad importante solo hasta el proceso de inscripción. [Ahí se les exige hablar su lengua y pertenecer a un cabildo]. Después son solo estudiantes, no estudiantes indígenas. Con desconcierto te das cuenta de que se habla de inclusión, pero no de integración, pues ellos no pueden participar en esencia como indígenas dentro del escenario académico. Ya se les pide que se limiten al uso del español, al conocimiento occidental; acontece además que deben articular a sus prácticas no solo la escritura, sino la escritura académica (EA).

Si los EUIB se ven obligados a usar el español en la academia, no solo se restringe el uso gramatical de la lengua, sino que se impide la posibilidad de aceptar e integrar fenómenos como: conocimientos tradicionales, cosmovisiones e interacciones. [Imagínate que te restringen compartir tus conocimientos porque en otros ojos no son válidos ni importantes]. Como aporte social y académico que das en esta investigación es crear espacios de diálogo entre los EUIB y la EA en los que no solo se reconozcan otros tipos de conocimientos válidos y legítimos, sino la integración entre los dos. Tu finalidad, entonces, no es cerrar puertas, sino crear puentes que te permitan dialogar y de pronto ¿por qué no? permitirte dentro y fuera de la academia, alternar las representaciones y las formas de ver el conocimiento.

Como colombiana, has hecho parte del sistema educativo, analizas tu experiencia en el colegio y en la universidad y concluyes que no tuviste contacto con un grupo indígena. Antes de todo este proceso, comprendías al indígena como algo exótico y mítico, ellos en su territorio y tú en el tuyo. [¡Para!] aquí tomas consciencia de que existen cortinas imaginarias que te limitan a una única verdad. Eres una futura licenciada, tienes un rol fundamental en la educación del país, así que tienes la responsabilidad de tomar lugar en los escenarios educativos priorizando diferentes visiones de mundo. [¿Trabajas con lenguas y vives en un país plurilingüe? ¡Qué envidia!] Sí, el rol que tienes como futura licenciada, también para los estudiantes de lenguas, es convertirte en un agente que demuestre las implicaciones que tiene la EA en contextos de bilingüismo, las cuales permiten crear procesos de reivindicación con otras maneras de saber, escribir y conocer mediante diversas perspectivas.

Entiendes que desde la academia se legitima lo correcto vs. incorrecto, lo válido vs. inválido, centro vs. periferia [como si el mundo se dividiera en negro y blanco]. Así, todo lo diferente que no encaje en la academia [los que no tienen acceso VIP] se marginaliza y se invisibiliza. Al parecer lo indígena y lo ancestral no cumplen con los requisitos para entrar a este *club* y ser válidos como aquel conocimiento eurocéntrico. Entonces, sabes que tu proyecto va más allá de un simple requisito de grado. Esta investigación tiene otras pretensiones: la de escuchar otras voces, la de hacer memoria y recorrer la historia de otras maneras de saber y de ser.

Segunda escena

Ya han pasado varias semanas. Pese a los esfuerzos no has logrado tener ningún contacto con alguno de ellos. Preguntas, envías correos, tocas puertas, pero no tienes respuesta [pierdes las esperanzas dentro de la universidad]. En medio de la frustración, ves

unas fotos de indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta en Instagram. El fotógrafo te habla, es el estudiante wiwa del Externado. Y gracias a estos azares de la vida regresas a las reuniones del programa de *Interacciones Multiculturales*.

Vuelves al auditorio donde se realizan las sesiones de este programa, ves una cara conocida y sabes que es el estudiante wayúu. Al lado tuyo está el estudiante wiwa, no estás sola. El taita Muelas toma la vocería y da varios anuncios, entre esos, que los estudiantes están teniendo dificultades en sus trabajos. Muelas prosigue afirmando que su rendimiento académico se ve afectado y, por tanto, el beneficio de la beca puede estar en riesgo. Cuando todos se van, te acercas al taita Muelas y explicas que puedes ser un apoyo en la escritura de la elaboración de sus trabajos. [Con una mirada desinteresada, te hace entender que no le convence la idea]. Sin mucha expectativa y sin haber recibido aviso alguno, regresas a la siguiente sesión. Muelas nota tu presencia y sucede algo inesperado: te da la autorización para pasar al frente del auditorio y hablar. Con esa oportunidad propones convertirte en un apoyo en su proceso de escritura. [¡Por fin lo logras!].

Recuerdas cuando el estudiante wayúu te habló sobre esas comunidades y tú poco sabías, ¿wiwa? ¿kogui? y estos, ¿quiénes son? ¿Es posible concebir otra clase de conocimiento? ¿El acto de citar no es algo universal? ¿El conocimiento le pertenece a alguien? Todas estas preguntas y experiencias que has vivido a su lado, te generan un interés de trabajar con esta población. ¿Recuerdas esas dificultades al momento de escribir que te mencionaba el estudiante wayúu o las que el taita Muelas decía en la reunión de interacciones? Para esto quieres ver con tus propios ojos ese problema, y les pides de manera muy amable que les dejes revisar algunos textos. ¿Será muy difícil? Ellos con una grata sonrisa por tu apoyo, deciden enviarte ciertos trabajos que les han pedido en la universidad.

Pasan los días y tú sigues leyendo esos textos, [no son tan diferentes a los de otro estudiante universitario, miras de reojo]. Con los días te das cuenta que hay un problema de fondo, una dificultad en la EA que parece generalizarse pese a las diferencias étnicas y lingüísticas de los estudiantes indígenas.

Ha pasado una semana y no dejas de hacerte la misma pregunta gracias al acercamiento de sus textos y las afirmaciones que algunos te dijeron días antes sobre el proceso de escritura. ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios indígenas de Bogotá en el ejercicio de la escritura académica y cómo pueden ser comprendidas desde el pensamiento decolonial? [La respuesta no la sé, pero la encontraré]. No puedes trabajar sola, así que realizas unas sesiones de trabajo enfocadas en la escritura académica. Participan seis estudiantes de diversas carreras y semestres de la Universidad Externado de las siguientes comunidades indígenas: *wayúu*, *wiwa*, *nasa*, *uitoto* e *inga*.

En medio de esta experiencia, planeas y configuras el trabajo de apoyo con un objetivo general que es identificar las dificultades en la EA que presentan los EUIB y analizarlas usando como marco de referencia el pensamiento decolonial. Para llevar a cabo esto, te fijas tres objetivos específicos: primero, indagar cuáles son las percepciones y actitudes que los EUIB tienen frente a la EA y su propia práctica de escritura. Segundo, describir las prácticas de la escritura de los EUIB a partir de los procesos de planeación, ejecución y revisión de la EA [a propósito, pocos lo siguen].

Empiezas a deconstruir paradigmas que creías propios, pero ahora que los analizas los ves también ajenos a ti. [¿No había quedado ya eso en el pasado?] En tu afán por entender,

cómo es que estás regido bajo este sistema, como tercer objetivo específico, buscas definir el modo en que las dificultades en la EA de los EUIB pueden ser comprendidas desde la perspectiva colonial respondiendo a la estructura triangular de la colonialidad: (poder, saber y ser. [Aquí vas de nuevo], sintiéndote libre, pero siguiendo ideas que has normalizado. Comprendes que lo que habías entendido por EA puede llegar a excluir. Si bien desde un principio entiendes y asumes la EA como un rival de los EUIB, en esta experiencia logras divisar que estos dos no deben ser vistos como actores antagónicos, sino como protagonistas que debaten, reflexionan y hasta comparten posturas.

El acercamiento ya es una realidad, has podido compartir muchas actividades con ellos. Las mingas te han permitido participar en un contexto fuera de lo académico, donde algunos hablan de su cotidianidad, su experiencia en la universidad, en la capital. Si bien estos espacios son muy enriquecedores, sabes que es momento de empezar a direccionarlos hacia el ámbito académico. Ya varios estudiantes te han manifestado su interés en el proyecto de escritura que realizarás con ellos y unos más se han inscrito en un formulario que has difundido entre el grupo de *Interacciones*. Ahora, ¿cómo acordar el primer encuentro?, necesitas encontrar una comunicación rápida y efectiva ¿Qué tal un grupo en WhatsApp? [¿No es muy informal?]. No se te ocurre otra idea, creas el grupo y organizas la primera sesión.

Muy emocionada [la verdad también un poco asustada] llegas al Externado un sábado en la mañana. Caminas hasta la oficina que es el lugar de encuentro. Son las siete, son las nueve, pero nadie ha llegado ni te responden por el grupo. Te enojas, te estresas, te angustias, te decepcionas [es el fin del proyecto]. Vas por una aguapanela y recuerdas que hay una minga a las diez [tal vez ahí están]. Llegas a la huerta, ves a uno de ellos, te saluda y te

pregunta: “¿qué haces aquí, no estabas en la sesión del proyecto?” [Lo mismo te pregunto, ¿no estabas en clase? Por eso no podías ir]. Respiras y respondes, “sí hoy empezaba, pero nadie asistió”. Entrás a la huerta, ahí están todos, te saludan con mucha amabilidad y te preguntan por el proyecto.

No entiendes, [¿si están interesados?] la invitación está en el grupo, pero no asisten. Empiezas a hablar con algunos de ellos y te explican el por qué no pudieron participar: clases, otros grupos, en fin. Estás desconcertada porque hablas con ellos y sí están animados, su ausencia no es desinterés. [Tal vez debes cambiar de plan]. En este momento una cosa es clara, el grupo en WhatsApp fue un fracaso y las sesiones grupales también. Entonces piensas, ¿qué tal sesiones individuales? Les propones a los estudiantes esta opción y les parece una gran idea. Así, empiezas las sesiones personalizadas.

Sabes que el primer contacto ya lo hiciste, sabes que te has apoyado en varias teorías, sabes que tienes apoyo por parte de los indígenas, [entonces, ¿qué sigue?] Es hora de darle forma a esta aventura. Tienes que plantearte unos pasos a seguir porque quieres saber cuáles son las dificultades que los EUIB tienen en su proceso de la EA. [Preguntas que visibilizan y desvelan]. Inicias tu recorrido en busca de esa respuesta. Tu trabajo tiene un corte cualitativo porque este se da en ambientes naturales y realistas sin tener en cuenta las estadísticas. Te informas sobre esto y encuentras a Hernández [bueno no es un autor de la corriente que quieres trabajar, pero aún no has podido desprenderte de las bases teóricas de la modernidad] Hernández (2014) “las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (p.8). Te ideas una entrevista semiestructurada, [lo estructurado no va mucho contigo]. Con esta entrevista, quieres identificar en cada uno de los seis participantes varios aspectos como: ¿De

qué comunidades son?, ¿cómo aprendieron el español?, ¿qué dificultad han tenido con el español?, ¿qué piensan cuando escriben?, ¿qué clase de textos les piden la universidad? Además, ¿qué experiencias en particular recuerdan que han tenido que pasar en la universidad al entregar un trabajo o al no entenderse con algún profesor? Esta entrevista semiestructurada la realizas en la huerta, una minga que ellos realizan. Los EUIB te responden de una manera muy amable y con bastante curiosidad todo lo que quieres saber.

Como ya tienes un contacto más personal con ellos, [cada vez es menos formal el trato, crees que estás haciendo amigos], llevas esta investigación con un enfoque exploratorio y descriptivo. Este último te ayuda porque detalla fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, y así te da precisión de cómo estos son y se manifiestan. Y no solo eso, Hernández (2014) también expone que este enfoque te permite entender más las propiedades, características, y perfiles de los protagonistas de tu trabajo.

Ahora les propones y empiezas a ejecutar sesiones personalizadas de una hora más o menos, teniendo en cuenta las entrevistas y los procesos de la estructura de la EA (planeación, ejecución y revisión). Te preguntas qué hacer con tanta información desde textos hasta audios de las sesiones, así que te pones en el trabajo de identificar las dificultades de la EA en cuanto la forma y contenido desde un pensamiento decolonial. Entonces, sabes que las palabras de Hernández (2014) se relacionan con lo que pretendes hacer porque el modelo práctico de investigación-acción te permite hacer una interpretación humana, una comunicación interactiva, una deliberación, una negociación y una descripción detallada.

¡Ahora sí! en una biblioteca y frente a un computador y un café empiezas uno de los trabajos más largos, pero el más gratificante para ti. Recolectas absolutamente toda la

información que has encontrado [un poco agobiante, es demasiado] y categorizas las dificultades encontradas en una propuesta de análisis que agrupa la estructura triangular de la colonialidad desde la perspectiva decolonial y la propuesta de la escritura académica. [¿Acabaste?, ¡no!, viene la parte más importante] planteas un diálogo de reflexión entre otras formas de ser, saber y poder.

Segundo acto: Cada loco con su tema

Tú vas aquí en la Universidad, te dicen: “no, yo vengo para una tesis y te dan como un link” y ahí aparece no sé cuántas miles de tesis archivadas; un conocimiento que está ahí, que está en reposo, ¿tú sabes qué es como un agua estancada?, el agua estancada huele a feo, es un conocimiento que huele a feo (...)

—Estudiante wayúu hombre

Antecedentes

Este apartado se divide en cinco antecedentes los cuales permiten exponer las investigaciones que han permitido un acercamiento al tema. Unos comprendidos por la EA con comunidades indígenas y otros desde la relación de la EA desde una perspectiva decolonial.

Prácticas comunes de escritura académica de un grupo de estudiantes indígenas en algunas universidades de Bogotá

Este trabajo de grado fue realizado por Jennifer Rico y Nathalia Torres bajo el programa Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá en el año 2011. Este trabajo investigativo se centra principalmente en la descripción de las prácticas de EA de un grupo de seis estudiantes indígenas de la PUJ, de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Externado. Esta investigación permite tener un acercamiento a la cultura y tradiciones, dado que se acerca a una realidad social, académica y cultural de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas Arahua, Tikuna y Nasa Páez en Bogotá. Los principales objetivos de este proyecto se relacionan con describir las prácticas de EA en este grupo de indígenas, con el fin de contribuir a la reflexión pedagógica en cuanto a la enseñanza de la escritura. Finalmente, se busca caracterizar aspectos pragmáticos y cognitivos de la producción de textos escritos por estos estudiantes.

Para lograr estos objetivos, se utiliza el método cualitativo que se desarrolla principalmente en la recolección de entrevistas semiestructuradas y la recolección de textos escritos por los estudiantes como ensayos, resúmenes, artículos y exámenes. De esta manera, la investigación presenta diferentes aspectos que son de gran relevancia para este proyecto de grado. Primero, los estudiantes cuentan con dificultades de adaptación en la universidad y presentan fallas en la escritura académica por falta de instrucción. Además de esta falencia, algunos de ellos, por aspectos históricos y religiosos, no hablan su lengua de origen creando una pérdida de cultura muy significativa.

Reflexiones sobre lengua, etnia y educación. (Capítulo 3- 6)

Este trabajo investigativo y reflexivo es realizado por Carlos García, Sindy Moya, Héctor Ramírez, Javier Reyes, William Sánchez, y Nancy Agray, diferentes profesores de universidades de Bogotá: la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Nacional de Colombia en colaboración con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este trabajo se recopila en el libro *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. La propuesta surge de la necesidad de reflexionar acerca de la interculturalidad dentro del escenario académico universitario con relación a los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas. Así, los temas que se discuten en los diferentes capítulos de este libro, principalmente el tercero y el sexto, se refieren a la situación de la anterior población en el país y en América latina, la interculturalidad, la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la escritura académica y el rol de las instituciones superiores frente a este fenómeno multicultural y plurilingüe en el contexto académico.

Este libro en su totalidad no es solo una investigación previa para este trabajo investigativo, sino que también es un panorama de la situación de los estudiantes indígenas

en el contexto académico universitario. Primero, en el capítulo 3, *Una Revisión del Concepto de Escritura Académica en Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad*, Javier Reyes (2014) plantea la necesidad de analizar desde qué perspectiva se define el concepto de EA y cuáles son los parámetros y patrones que sigue este proceso en la academia; además, hace hincapié en esta con las minorías étnicas.

Segundo, en el capítulo 6, *Minorías Étnicas, Interculturalidad y Escritura Académica en la Pontificia Universidad Javeriana*, Nancy Agray ofrece un acercamiento más específico al contexto de la PUJ y a la población de estudiantes indígenas, en su gran mayoría. Se toman documentos oficiales de la universidad y entrevistas tanto a estudiantes indígenas como a profesores. En este apartado, surgen cuestionamientos frente a las prácticas interculturales de la universidad y al proceso de EA al cual se ven enfrentados los estudiantes que pertenecen a las minorías étnicas al ingresar a la PUJ. Finalmente, este trabajo investigativo y reflexivo es importante para este proyecto, dado que sostiene que en el contexto académico universitario si existe una brecha entre la EA y las minorías étnicas, a pesar de todos los proyectos y leyes constitucionales que promueven la educación intercultural en el contexto colombiano.

Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico

Esta es una propuesta elaborada por José Jorge de Carvalho y Juliana Flórez Flórez la cual le apuesta a generar un encuentro pionero, en la universidad, de saberes desde el ámbito teórico y político. Como principal cuestionamiento está “¿para qué queremos universitarios indígenas y afro educados bajo esquemas blancos?” (Carvalho & Flórez-Flórez, 2014, p.136). La anterior interpelación surge desde la primera integración de

estudiantes indígenas y afros a la Universidad de Brasilia, posteriormente, este proyecto tiene lugar en la PUJ de Bogotá. De esta manera, como solución se encuentra que es necesario y preciso hacer partícipes a las máximas autoridades y fuentes de conocimiento reconocidas por las poblaciones ya mencionadas, para que compartan en el escenario universitario. Dentro de estos están: “Chamanes, taitas, payes, artesanos, arquitectos tradicionales, artistas afros, músicos populares, etcétera”. (Carvalho & Flórez- Flórez, 2014, p. 136)

Los fines de integrar e incluir a estos sabedores a la academia son: en primer lugar, fomentar una disposición inclusiva y expansiva en los estudiantes blancos que tienen la oportunidad de aprender de estos sabios. Segundo, generar una experiencia pedagógica vista desde los saberes ancestrales, tradicionales y locales. Tercero, incluir diferentes saberes, conocimientos y visiones de mundo para dialogar y dejar de lado la yuxtaposición que existe entre la universidad y las poblaciones excluidas.

Este artículo es relevante dentro del marco de este trabajo de grado, ya que permite divisar a grandes rasgos una nueva propuesta y metodología capaz de apaciguar el debate sobre quién debe producir y a quién se le debe otorgar la posibilidad de hacer circular el conocimiento. Asimismo, esta gran apuesta se toma como un referente para analizar y enfatizar en la importancia del papel que juega estas autoridades —sabios y sabedores— para rescatar la variedad y profundidad de conocimientos y prácticas que pueden llegar a coexistir desde los estudiantes en los indígenas y afro en el escenario académico.

Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad

Sandra Soler Castillo hace parte de este proyecto elaborado en conjunto con docentes de la Universidad Nacional de Colombia y la PUJ. En esta investigación, participan 16

estudiantes indígenas y 12 estudiantes afrodescendientes de la Universidad Distrital; así, se tiene como objetivo “describir e interpretar las representaciones sociales de estudiantes indígenas y afrodescendientes sobre la escritura académica” (Soler, 2013, p.65). Para lograr este esto, se toma como referentes teóricos el análisis crítico del discurso (ACD), la teoría de las representaciones sociales y estudios sobre la literacidad, asimismo, se emplea como metodología entrevistas semiestructuradas.

En la sistematización de los datos, se presentan tres discusiones: (1) *la escritura en la universidad, un problema de contexto*, (2) *escritura frente a la oralidad* y (3) *repensar las funciones de la escritura*. En el marco de este trabajo de grado, es pertinente profundizar en la segunda discusión, pues se plantea un elemento central que son las tensiones que surgen en torno a la tradición oral y a la escrita. A partir de la pregunta “¿qué es la escritura?” (2013, p.72) la cual se les plantea a los participantes, aquí se sostiene que los estudiantes, especialmente los indígenas, identifican el rol que tiene la oralidad en sus comunidades con relación a la trasmisión de conocimientos, además, reconocen la escritura como una práctica nueva y ajena (Soler, 2013).

En este sentido, se observa un precedente en el acercamiento que pueden tener los estudiantes indígenas en el contexto universitario, pues se ven enfrentados a incorporarse a una tradición escrita que no responde a las prácticas de sus comunidades. Por otro lado, en el análisis escritura vs. Oralidad, se propone un elemento esencial; el valor y el poder de la palabra. Apelando al planteamiento de Ong (citado en Soler, 2013) y a los entrevistados se entiende que para los estudiantes indígenas, la palabra articula acción a diferencia del rol de la oralidad en la tradición escrita que no implica acción.

Otro aspecto que es importante retomar para este trabajo de grado con relación a la validez del conocimiento es la discusión en torno a la existencia de otros saberes, dado que los entrevistados se reconocen como poseedores de conocimiento; así proponen que se debe propiciar el diálogo no para comprender, sino para escuchar dónde y por qué surgen otras maneras de ver el mundo (Soler, 2013). Finalmente, esta investigación en sus consideraciones finales dice que es necesario “preguntarse por las formas de producción, reproducción y consumo del conocimiento (...)” (Soler, 2013, p.77). De esta manera, este trabajo de grado resulta muy apropiado, pues sigue en la línea de debate del conocimiento válido universal enmarcado en el contexto académico-científico.

El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas

Este trabajo fue realizado por María Ortiz Naranjo en el 2013, tiene como objetivo problematizar el régimen de verdad acerca de la EA en los que se encuentran inscritos las prácticas de escritura y la publicación. Este estudio se realiza por medio de un análisis discursivo en el cual se permite captar las relaciones de fuerza que favorecen la emergencia de la resistencia en la EA. En todo el texto, se puede considerar la EA como una forma de creación y transformación del pensamiento. Esto se entiende porque el texto académico pasa de ser comprendido como sola una estructura para verse como un cuerpo vivo, que palpita, circula, como un cuerpo lleno de movimiento.

Este estudio es de gran importancia para esta esta investigación dado que muestra el poder y la resistencia que tiene la EA, principalmente, en el sistema de publicaciones de la universidad de Antioquia, Colombia. Considera la EA como un juego en el que se comprenden reglas y parámetros para cumplirse con cabalidad comprendiendo también que

es discurso como acontecimiento y no simplemente como un asunto lingüístico. Por lo tanto, esta investigación permitirá articular la escritura académica como un discurso que no sólo sigue una estructura, sino que tiene fuerza e influencia en otras prácticas.

Marco teórico

Este apartado se encuentra dividido en dos grandes momentos, por una parte, la EA y, por otra parte, el pensamiento decolonial. Se articulan estos dos grandes planteamientos, dado que este trabajo investigativo realiza un ejercicio para entender las relaciones dinámicas entre estas dos para posteriormente; en otro acto, ser analizadas como elementos de tensión y debate con los EUIB.

Escritura académica (EA)

La EA tiene como finalidad la producción y la difusión de un único y verdadero conocimiento, es por esta razón que es totalmente necesario realizar la conceptualización de esta para entender, consecutivamente, las tensiones que se generan desde una perspectiva decolonial. Este apartado se divide en cuatro momentos principales: la escritura y la oralidad, características y propiedades de la EA, la estructura del proceso de escritura —planeación, ejecución y revisión— y la EA en situaciones de bilingüismo.

Escritura y oralidad

En los últimos tiempos de la historia de la humanidad, las divergencias entre la escritura y la oralidad han sido más evidentes, puesto que la manera de manejar el conocimiento puede tomar un rol diferente dependiendo del canal que se escoja. Por lo anterior, es importante conocer las diferencias que caracterizan a estos dos medios de

comunicación. El primer referente teórico que se encuentra es la oralidad, el cual es el primer vínculo de comunicación que desarrolla el ser humano como lo ilustra J. Ong (2011):

El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, (...) aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la consciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad (p.56).

La anterior cita indica que la oralidad es un proceso innato al ser humano, es decir, no es una decisión aprenderlo, sino que está destinada a ser la primera forma de comunicación y de contacto con el saber. Sin embargo, para entender esta noción se debe asumir una posición más crítica como lo hacen los autores Vasina (1968), Havelock (1996), Prat Ferrer (2008), Oliveros (1996) y Rocha (2010), quienes exponen que la oralidad se debe entender más allá de una facultad biológica del ser humano, sino que se debe ver como un medio que permite plasmar, conservar y extender los conocimientos. Por lo tanto, es la base de la representación de las culturas orales, en este caso las comunidades indígenas, pues en una tradición oral la palabra determina no sólo los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento (Ramírez, 2012). Aquí es necesario entonces comprender la importancia de la oralidad como un sistema comunicativo diferente a la escritura.

En las culturas orales, el conocimiento está ligado a la comunicación y a las distintas formas de preservar la memoria colectiva. Es decir, la antigua palabra de los ancianos es considerada la autoridad máxima en el orden social y en la transmisión de enseñanzas y valores. Por otra parte, es necesario resaltar que la comunicación escrita no es la representación gráfica exacta de la oralidad, sino un medio de comunicación autónomo, el cual cuenta con forma y contenido. Como afirma Cassany (citado por Vargas, 2007) “el código escrito no es un simple sistema de transcripción del código oral, sino que constituye un código completo e independiente, en síntesis, un verdadero medio de comunicación” (p.

30). Esto es un punto esencial, ya que marca una gran división en la manera de definir o comprender estas dos formas de expresión y comunicación, es decir, no solo es notable que cada una tiene una representación característica propia, sino que se les otorga funciones, objetivos e implicaciones diferentes. Por ejemplo, el autor Vasina (citado en Ramírez, 2012) presenta diferentes categorías de manejar el conocimiento: las fórmulas, la poesía, la lista de nombres, los relatos y los comentarios explicativos. Por lo anterior, se evidencia que tanto la escritura como la oralidad cuentan con forma y contenido en el manejo del conocimiento.

Por otro lado, Cassany (citado en Vargas, 2007) destaca tres dimensiones en las cuales difiere la oralidad y la escritura, afirma que, en primera instancia, se encuentran las diferencias de tipo contextual, las cuales se refieren a la relación entre el espacio, tiempo y la enunciación. En esta relación, la producción oral es inminente en el tiempo, ya que el destinatario recibe el mensaje en el mismo momento que se realiza el acto comunicativo. Entretanto, el acto de escribir es diferido, es decir, el receptor no recibe la información de manera inmediata, pues la escritura implica distancia entre su proceso y el acto de comunicación. No obstante, esta dimensión se refleja en los procesos de la escritura académica, pues en otros medios como las redes sociales, y lo que actualmente permite la tecnología, se habla de comunicación instantánea.

En segunda instancia, se señala la interacción, la cual hace notable la posibilidad de negociación con el interlocutor en el discurso oral, a diferencia del discurso escrito, en el cual no hay posibilidad de intercambio. Por último, la adecuación se presenta como un aspecto en el cual se destaca que en el uso oral de la lengua hay un registro más informal, caracterizado por el uso de jergas, regionalismos o coloquialismos, mientras que en el uso escrito la lengua estándar es privilegiada. En palabras de Ramírez:

(...) La lengua oral ha sido catalogada por diversos autores como más expresiva y más práctica, pero menos estable en comparación con la escrita. Este hecho ha marcado pauta para que la lengua oral sea definida como popular (vernáculo) y sea juzgada casi siempre desde la óptica de la lengua escrita culta. La barrera histórica de la escritura relega a una categoría inferior todo aquello que está más allá (2012, p.132)

De esta manera, se debe reconocer la oralidad y la escritura como formas válidas de comunicación, las cuales permiten al ser humano difundir, intercambiar y conservar el conocimiento. En el caso específico de las comunidades indígenas, se subraya que no se deben comprender estas dos nociones, escritura y oralidad, de una manera individual, dado que el conocimiento es dinámico y es representado en diversos medios.

Características y propiedades de la EA

Para iniciar este apartado es importante señalar que la escritura es muy amplia, abarca desde el arte rupestre hasta la EA, por lo tanto, no se puede homogenizar el concepto de escritura. No obstante, este trabajo se enfoca desde la lupa de la EA, puesto que es el concepto más cercano para las autoras. Así, la EA se puede definir como los escritos característicos de la vida universitaria, que son elaborados específicamente por integrantes de la cultura académica, principalmente científicos, profesores y estudiantes. Estos tienen como objetivo regular el ingreso de otro miembro a esta comunidad discursiva. Con esta se pretende garantizar la transmisión y creación de saberes. Asimismo, la EA funciona como mecanismo de intercomunicación y participación a través de sus distintos géneros.

La escritura tiene dos grandes divisiones: forma y contenido. En primer lugar, al hablar de *forma*, se enmarcan todos los aspectos que responden a la estructura física y formal del texto. En segundo lugar, la *forma* abarca elementos como un lenguaje planeado que hace referencia al registro formal de la lengua para áreas y disciplinas específicas del conocimiento se puede hacer uso de tecnicismos. Además, se hace alusión a marcas de despersonalización,

es decir, el uso de la tercera persona, para enfatizar la objetividad y subjetividad, y plurales de modestia, para demostrar propiedad directa sobre el conocimiento.

Desde la óptica de *contenido*, se deben destacar los siguientes elementos. (1) intencionalidad, hace referencia a la función comunicativa que tiene el escritor. (2) intertextualidad el cual hace hincapié “en la copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro. La forma más explícita de intertextualidad es la citación sea directa o indirecta” (Sánchez, 2011, p.59). En esta propiedad, el contenido acerca del conocimiento se construye a partir de prácticas discursivas como lo es la EA.

Por otro lado, se encuentra la Revista Docencia Universitaria. Esta revista española en su artículo *la escritura académica en la universidad*, escrito por Anna Camps Mundó y Montserrat Castelló Badía (2013), define a la EA como “sistema —o esfera— de actividad profesional en el que se producen textos de investigación, pero también los propios del quehacer profesional, el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje en el que aquello que se escribe y se lee está al servicio del aprendizaje” (Camps & Castelló Badía, 2013, pág. 24). Como se puede evidenciar, el juicio se enfoca en el aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales, ya que se debe elaborar, construir y flexionar sobre el conocimiento.

Asimismo, desde el ámbito pedagógico —educación superior— propuesto por Lea y Stierer (citado en Robinson-Pant, 2005) en Estados Unidos, la EA “es un proceso de alfabetización en el cual los estudiantes aprenden un conjunto de técnicas, reglas y normas para escribir y transferir sus conocimientos a otros contextos” (p.01). Se analiza a la EA como técnica y habilidad de estudio en la educación superior. El sentido y el significado de la

escritura radica en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar y ayudar a resolver problemas habituales del quehacer profesional.

Estructura del proceso de la EA —planeación, ejecución y revisión—

La EA se debe concebir como un proceso y un producto que cuenta con un proceso lineal de planeación, ejecución y revisión. La planeación o la preescritura hace referencia a aspectos que no son tangibles dentro del texto; por ejemplo, la organización de pensamientos, discernimiento y la selección de estructuras con relación a la jerarquía de la argumentación, explicación y narración. La segunda es considerada el proceso para tener el producto que se da gracias al trabajo realizado en la planeación y, finalmente, la revisión es la última etapa en que se emite un juicio sobre el texto.

En primera instancia, la planeación, previamente, es necesario la documentación que debe tener el autor, es decir, debe relacionarse con el tema por medio de una investigación enciclopédica o literaria; teniendo en cuenta la información se debe tomar notas, crear mapas mentales para la creación del texto, formular hipótesis sobre las posibles conclusiones. Como segunda fase se encuentra la ejecución que es la que se sitúa antes de la versión final del escrito. Esta fase es considerada un proceso en el cual pueden estar constituidos por ideas, oraciones y párrafos incompletos, en los cuales pueden ser evidente ciertas repeticiones, ambigüedades, problemas de puntuación y en sustentación. Durante el mismo proceso de ejecución, se encuentra la preevaluación que, como su palabra lo indica, pretende “emitir un juicio de valoración sobre las fortalezas e inconsistencias del texto redactado” (Díaz, 2014, pág. 43). Finalmente, la revisión, luego de la elaboración de algunos borradores, pretende identificar las correcciones, la claridad, la cohesión, consistencia, precisión y convencimiento.

La EA en situaciones de bilingüismo

No se puede dejar de un lado que la EA está totalmente ligada y, al mismo tiempo, funciona como un reflejo de la interculturalidad, de contextos específicos, de la aculturación, entre otros. Por esta razón, es necesario ahora abordar una definición más específica que tenga en cuenta otros factores que pueden afectar los procesos de escritura. Estos factores deben ir más allá de la parte forma, para situarse en la dimensión social entendiendo los contextos bilingües. Reyes (2014) afirma que: “existe “una estrecha relación” entre la escritura y la cultura en la que se desarrollan los procesos evolutivos” (p.116). Cada vez que se analice una parte de la lengua, como en este caso la escritura, se resalta la necesidad de incluir los factores externos y culturales en los que se desarrolla la lengua.

En el proceso de la EA en contextos bilingües, como lo son el caso de las comunidades indígenas, se debe reconocer factores sociales, culturales y cognitivos que influyen en este proceso. Al respecto Soler (2012) afirma:

Para la teoría de las representaciones sociales, la formación de las opiniones y visiones de la realidad no es un proceso individual o idiosincrásico, sino que está determinado por la inserción de los individuos en diversas categorías sociales y su adscripción a diversos grupos. Las representaciones sociales son configuradas por el medio cultural en que se vive, el lugar que ocupa en la sociedad y las experiencias individuales. (p.67)

De esta manera, el enfoque social en la escritura juega un rol importante principalmente en esta población. La EA no solo refleja códigos gramaticales y formales, sino que funciona como un código de comunicación que permite empoderar y transformar hablando con la palabra. Los estudios que se relacionan con la EA que tienen como población personas bilingües o en situaciones de interculturalidad, deben prestar mayor atención a la forma en la que se escribe en segunda lengua y su aprendizaje. Gracias a esta nueva gama de influencias que se desprenden de la escritura, no se puede dejar a un lado las transferencias

de la primera lengua al momento de aprender una segunda. Como resalta Reyes (2014, p. 138).

Allí puede intervenir la lingüística, con el fin de comprender mejor la manera cómo la lengua materna afecta negativa o positivamente los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera; la sociolingüística, que debe determinar quién habla, qué lengua, a quién y por qué, y la psicolingüística, para comprender mejor la forma como los individuos bilingües procesan la información. Se trata de un campo multidisciplinar en el que el objetivo de estudio se analiza desde la sociología, la psicología, la antropología y los estudios culturales.

De esta manera, la EA debe ser percibida como un proceso apto para clasificar, crear y compartir significado, en el cual convergen diversos factores individuales, sociales y culturales entre ellos la lengua materna.

La perspectiva decolonial

Con el fin de crear un diálogo entre la EA y los EUIB, es necesario en primera instancia articular la perspectiva decolonial como una herramienta de transgresión la cual permite hacer la crítica a las formas de dominación que se ven en siglo XXI, más precisamente en la academia con el fin de crear un diálogo entre estas dos formas de concebir y plasmar el conocimiento. Se considera un proceso de emancipación a lo que se ha impuesto. Así, es necesario afirmar de igual manera que el pensamiento decolonial surge como una teoría cuyo fin es el terminar con el silencio epistémico. Por tanto, este segundo momento se divide en cuatro apartados fundamentales para la investigación. Primero, un recorrido histórico de Europa como centro. Segundo, diferencia entre colonialismo y colonialidad. Tercero, el pensamiento lineal vs, circular. Finalmente, la universidad en las prácticas de colonialidad.

Un recorrido histórico de Europa como centro

Cuando se habla de colonización se tiende a pensar que corresponde a un periodo en el pasado, en el cual los países más potentes y desarrollados de Europa descubrían nuevos

territorios baldíos con el fin de enriquecerse, expandirse, pero, sobre todo, imponerse. Sin embargo, este fenómeno político, social y cultural aún se hace presente en estos días del siglo XXI. Para entender el término de colonización es importante situarse en el siglo XVIII con los siguientes momentos: el Renacimiento y la Reforma (Italia: S. XV); la Ilustración (Alemania: S. XVI-XVIII); la Revolución (Francia: S. XVIII) y finalmente la creación del Parlamento (Inglaterra: XVII). A partir de lo anterior, se puede identificar un patrón que distingue a estos países históricamente como centros de poder.

Hay que tener presente que después de 1492, se consolida una visión Sistema-mundo. Solo hasta el descubrimiento de América, se dio lugar para que se propiciara una historia mundial. Los imperios reconocieron no solo la existencia de otros territorios, sino las grandes ventajas que podrían sacar de estos para seguir creciendo. Europa se convierte en el centro de este nuevo sistema (Garcés, 2007), caracterizándose por la expansión y dominación de otros territorios con el fin de apoderarse del control.

Después de 1492, surge el paradigma epistémico, es decir, la función del conocimiento ya no es la comprensión del mundo, sino una forma racional para controlar y tener poder sobre este último. Este paradigma se sustenta en los planteamientos de René Descartes, *el Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*, en los cuales se propone la separación del sujeto y el objeto para acercarse al conocimiento verdadero (Castro-Gómez, 2007). Se instala la idea del europeo como el productor del conocimiento y lo no europeo, “lo incivilizado, lo no-político y lo no-humano” (Dussel, 2000, p.41). Es así se crea una división entre lo europeo y lo no europeo, entre lo válido y lo inválido. La autora Jean Franco (como se citó en Walsh, 2005, p.42) “(...) usa la metáfora del cuerpo para explicar esta relación colonial e imperial: la cabeza que piensa está en el norte, mientras que el cuerpo que actúa y

ejerce las funciones biológicas-corporales está en el sur”. Europa se posiciona como un centro de poder por ser un agente único y poseedor del conocimiento.

Así, los procesos de conquista fueron dados por la implantación de *imaginarios*¹ de jerarquización. La colonización transformó sus ideales a causas de las independencias descolonizadoras, principalmente después de la Segunda Guerra Mundial. Este momento parece ser la derrota del colonialismo, dado que para este escenario América, Asia y África se reconocen políticamente y jurídicamente autónomas. (Bonilla, 1991). De esta manera, se instaure la idea de una nueva era, en la cual aquellos conquistados se abrieron a la libertad y la legitimidad.

En este sentido, se deja a un lado el colonialismo y se le da paso a la colonialidad, es decir, se le da prioridad a lo epistemológico y cultural sobre lo físico y natural. Por lo tanto, se pasa de pensar en un mecanismo centralizado a una idea de poder total. No obstante, “(...) fue una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (Castro-Gómez, 2007, p.13). El fin de la conquista significa, entonces, la apertura a nuevas formas de dominación que ahora estarían dadas no por el territorio, sino por la idea de raza, género, identidad y el posicionamiento del capitalismo.

Diferencias entre colonialismo y colonialidad

La colonialidad no es la erradicación del colonialismo, sino una transformación de este; así, este nuevo fenómeno surge *ad- portas* de la globalización, el capitalismo, y se

¹ Lo imaginario no es ni el sueño ni el vaciado de la ilusión (Glissant, 1997, p.26)

instaure en las nuevas organizaciones sociales. Mignolo (como se citó en Walsh, 2005) sostiene que “la colonialidad es la cara oculta de esta modernidad que mantuvo y mantiene el silencio epistémico sobre los saberes que fueron subalternados y rebajados a formas de saber no epistémicos o académicos” (p.4). Se posiciona el imaginario, en el cual el conocimiento europeo se considera como lo único y lo válido, relegando el conocimiento de lo no-europeo a saberes ancestrales, “un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo” (Bonilla, 2007, p.3). La colonialidad es entonces considerada un fenómeno histórico que funciona a través de jerarquías tanto raciales, territoriales, de trabajo, de autoridad, de relaciones intersubjetivas y, principalmente, epistémicas que permiten la dominación.

Es aquí donde inicia la colonialidad global. Quijano afirma (como se citó en Blanc, 2015) que la colonialidad global “fue capaz de producir y consolidar clasificaciones étnicas y categorizaciones raciales que se han perpetuado y replicado mucho más allá de la independencia formal de las naciones iberoamericanas” (p.30). Este proceso propicia la división social basado en el ámbito racial como una herramienta hegemónica que pretende imponer una clasificación biológica, permanente y fija: los españoles en América Latina se consolidan bajo el imaginario de tener sangre pura; diferenciando razas superiores y razas inferiores (Coronil, 2005). Esta jerarquía racial de identidades borra las diferencias sociales, históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

Además, estas comunidades son considerados como irracionales e incapaces de intervenir en la producción del conocimiento (Walsh, 2005) y se destaca que las sociedades de Occidente son las encargadas de crear, promover e implementar un idealismo sobre el futuro, puesto que estas etnias consideradas como inferiores eran “arcaicas, tradicionales y

sus prejuicios eran mágicos y religiosos.” (Lander, 2007, p. 25). De esta manera, es esencial tener en cuenta que estos pueblos se ven relegados a la clasificación vertical por ser consideradas débiles, atrasadas y proclives a la esclavización.

Al hablar de la EA como un mecanismo que controla y restringe la forma y el contenido del conocimiento, se alude a ese dominio que ejerce un grupo sobre otro, en este caso, la academia sobre los EUIB. Por esta razón, es necesario ahora establecer que la colonialidad influye en este proceso como un mecanismo para controlar el saber, el ser y el poder. Esta estructura triangular es constituida como un proceso de dominación occidental. A continuación, se explicarán cada una de las tres formas de interpretar la colonialidad.

Para iniciar, la primera estructura es la colonialidad del poder. Según Quijano, es considerada el pensamiento eurocéntrico y racista de Kant en América Latina; entendida como patrones de poder establecidos en la colonia. (Walsh, 2005). Esta estructura permite visualizar los mecanismos coloniales los cuales subalternaban otros conocimientos, incluyendo también las relaciones de poder. Se fundamenta en la relación raza-explotación y control del trabajo. De esta manera, es importante identificar que este tipo de nociones ligadas a la clasificación humana dan cuenta de la latente presencia de las nociones de imperio, raza y cultura. De lo anterior, “se establecen las diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado” (Castro-Gómez, 2000, p.153). Europa como centro, establece nociones contradictorias —maldad/bondad, barbarie/civilización— con el objetivo de marcar una brecha entre lo europeo y lo otro, este último como lo no válido; así se genera y se enfatiza un imaginario de seducción por alcanzar una generalidad promovida por Europa. La colonialidad del poder responde a una relación centro-periferia de alteridad a partir de la

instauración de modelos homogéneos; suprimiendo lo diferente y lo subjetivo como un referente no válido promoviendo estructuras sociales prescriptivas.

La segunda estructura de la colonialidad corresponder a la del ser, según Blanc (2015) se refiere “a la experiencia vivida, a la dimensión histórica (Dussel), a las experiencias existenciales (Fanon) incluso temas relacionados con género y a la construcción de la subjetividad en el encuentro con el otro (Levinas) (p.5). La principal característica es la experiencia de vida de los sujetos que se presenta en el orden del lenguaje. Para comprender las prácticas en las que se instaura la colonialidad del ser, es necesario resaltar la formulación cartesiana como una analogía que nos permite ver la forma de cómo se estructura al otro; según Blanc (2015) este planteamiento se basa en “yo pienso, luego soy” el cual se considera como una noción compleja, pero la frase “yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” es considerada una noción más precisa histórica y filosófica (p.32). Las nociones de cultura y raza operan en los dispositivos del ser. Estas dinámicas están enmarcadas en un contexto moderno/colonial y racial. Maldonado afirma:

Es ahí en donde sentimientos de superioridad e inferioridad, la esclavitud racial, la indiferencia ante los diferentes, el genocidio y la muerte se hacen patentes como realidades ordinarias. Que el ser tiene un aspecto colonial significa que una nueva dinámica surgió con la modernidad, en la cual el reclamo de autonomía del ser se convierte en la obliteración radical de las huellas de lo trans-ontológico, en un proyecto que intenta transformar el mundo humano en una estructura maniquea entre amos y esclavos. (2017, p.154)

Otro rasgo de la colonialidad del ser es la cercana relación que se mantiene entre el conocimiento y las lenguas. La primera clasificación está dada por la diferencia entre las que tienen escritura alfabética (occidental) y las que no (Garcés, 2007). En el contexto latinoamericano las lenguas amerindias no se les otorgan la validez, puesto que estas se

adscriben a la tradición oral. Como respuesta a esta jerarquización, el concepto en el que la academia enmarca las *lenguas otras* desde la visión de Europa son:

(...) no alcanzarían un grado óptimo de legitimidad a la hora de expresar el verdadero conocimiento objetivo; éste sólo podría vehicularse a través de las lenguas hegemónicas, toda vez que las otras apenas serían dialectos aptos para balbucear folclore, pero congénitamente incapaces de llegar a sostener un “decir verdadero”. (Blanc, 2015, p. 32)

De esta manera, el conocimiento se encuentra limitado por los patrones establecidos en el marco lingüístico europeo, el cual restringe y domina las ciencias, a partir de la escritura, generando una violencia epistémica frente a las maneras otras del lenguaje. Mas no se trata tan sólo de la colonialidad enfocada a la lengua, sino además surge la colonialidad de la palabra; por ejemplo, “la palabra de un quechua-parlante, aunque se exprese en castellano, siempre será menos valorada que la palabra de un hispanohablante, sobre todo si es urbano, blanco, mestizo, varón, titulado (...)” (Garcés, 2007, p. 227). Sigue imperando la idea de la jerarquía racial ubicando a los otros como inferiores en el último nivel de la jerarquía, en donde su lengua y su palabra no tienen validez. Todo esto responde a la trilogía presentada por Quijano: la relación latente entre raza, género y clase.

Las lenguas indígenas no tienen ningún tipo de validez en el ámbito científico y al no transmitir un conocimiento válido, se permite que a los indígenas se les pueda desapropiar de su conocimiento y de sus prácticas a través de la “propiedad privada” (Lander, como se citó en Garcés, 2007, p.230). Al respecto, Garcés afirma: “los conocimientos de los indios no valen para la legalidad escrita, pero sirven para la acumulación capitalista sin freno” (2007, p.231). Se puede observar así, que las culturas occidentales han condenado al conocimiento y a las lenguas indígenas a la exclusión y al silencio bajo el imaginario de la inferioridad impuesta, mientras el centro saquea y domina su epistemología.

La tercera estructura de la colonialidad, es la colonialidad del saber. El Estado, a través de una serie de normas definidas, ha hecho que el conocimiento esté regido por medio de la escritura. González (como se citó en Castro-Gómez, 2005) sostiene que “las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua” (148), enmarcan la necesidad de ordenar, categorizar, prescribir e imponer los parámetros que cualquier sociedad debe seguir para catalogarse como civilizada. De esta manera “la palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones” (Castro-Gómez, 2005, p, 148). El proceso de escritura (*proceso material y simbólico*) ha estado relegado a un poder de dominación para legitimar y permitir qué es válido.

De esta manera, en primer lugar, se va a definir lo colonial en este trabajo como las prácticas que perpetúan la dominación de un grupo sobre otro. En este caso entre los EUIB y la EA enmarcada en la universidad, dado que la colonialidad permite saber cómo se establecen las relaciones de lo válido y lo no válido en la escritura. En segundo lugar, se piensa lo decolonial como la guía que permite entender las dificultades en la EA de los EUIB entendiendo sus particularidades socioculturales y no solo aspectos formales de la escritura, es decir, salir del concepto único de la EA y pensarla desde una perspectiva diferente y más crítica.

Pensamiento circular vs. pensamiento lineal

Entendiendo estos procesos históricos tanto del colonialismo como de la colonialidad que se han desarrollado tanto en el pasado como en la actualidad, principalmente en ámbitos académicos, es necesario ahora reconocer la existencia de diversos tipos de pensamientos como lo son el circular, concebido principalmente en las comunidades indígenas y el lineal,

en el mundo occidental. El modelo de pensamiento lineal se origina en los principios matemáticos elaborados por René Descartes, quien postuló que el pensamiento debería regirse con las matemáticas para llegar a la racionalidad, sin entender que estas leyes no pueden ser aplicadas en diferentes contextos y estructuras de naturaleza construidas por partes relacionadas con otras (Gavilán, 2011). Es decir, el mundo al estar en continua interacción no puede ser comprendido de manera rígida, sino que se debe considerar como un tejido de todos los componentes. Es así como el modelo de pensamiento lineal queda corto para entender y analizar temas como lo son el comportamiento humano y su creación cultural.

Este apartado se enfoca en el pensamiento circular-espiral dado que este permite entender el mundo sin abstracciones, conectando todas las partes en una sola. Gavilán (como se citó en Laparra, 2017) afirma que “el modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente y permite conectar el presente con el pasado (...) permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir, a las raíces de su desarrollo como pueblo” (p.18). De esta manera, para las comunidades indígenas, el universo es comprendido como una red en la que tanto el tiempo, la cultura, el pensamiento y la energía se encuentran conectados. Como afirma Gavilán (2011) “en el pensamiento indígena todo está interconectado, nada está separado” (p. 20). Este pensamiento circular, también permite analizar la percepción del tiempo dado que ya no es unidireccional, sino bidireccional. Sobre esta cuestión, Gavilán (2011) afirma que “el hombre indígena vive el presente en una realidad de continuo movimiento cíclico de la naturaleza y la cultura” (p.20). Es así como el tiempo tiene una comprensión cíclica en la que el pasado, el presente y el futuro se encuentran conectados entre sí.

La universidad se fundamenta en las prácticas de colonialidad

Siguiendo el hilo conductor, se deja a un lado el colonialismo y se le da paso a la colonialidad, la cual pasa de la conquista del territorio a lo epistemológico. Es aquí donde la académica, principalmente la universidad para este trabajo investigativo, juega un papel determinante en las prácticas de dominación.

Se debe contextualizar desde qué elementos del ámbito universitario se convierte en un agente colonizador: (1) promotor de la idea de progreso en términos materiales desde la ciencia y la tecnología; (2) impulsador del ideal de educar hacia el progreso moral (Castro-Gómez, 2007). Estos permiten posicionar la universidad como el espacio para promulgar los modelos sociales hegemónicos propiciados por el eurocentrismo; evidenciando “*la estructura triangular de la colonialidad*” (Castro-Gómez, 2007, p.81). Asimismo, estos nichos favorecen la clasificación del conocimiento por medio de disciplinas, facultades y programas. Se busca que estos puntos rijan qué puede y no puede ser válido en este lugar privilegiado (Castro-Gómez, 2007). Se reconoce que la universidad es un garante frente al ideal *universal del deber ser* en términos de progreso y moral.

En efecto, la división epistémica que caracteriza a este espacio responde a la necesidad de agrupar el conocimiento; para así quebrar puentes y dibujar líneas que limiten cada área. Así, se le da lugar a definir los orígenes de la disciplina, sus propias metodologías que van de la mano con temas establecidos y exclusivos para cada ámbito. Lo anterior, es una muestra de cómo el modelo de clasificación y jerarquización eurocéntrico se reproduce hasta la actualidad, restringiendo el acceso y la validez del conocimiento con el fin de seguir promoviendo espacios y discursos que se encasillen en las dualidades y en la falta de diálogos a partir del conocimiento. Además, se mantienen latentes las relaciones de poder; por

ejemplo, profesor-estudiante, en la cual el primero se reconoce como el poseedor de la verdad y el segundo es un receptor pasivo que adquiere los saberes y las actitudes sociales.

La universidad se cimienta en el escenario de la posmodernidad y la poscolonialidad; así, se resignifica a partir de las dinámicas globales capitalistas (Castro-Gómez, 2007). De ahí que en esencia la universidad transforme tanto la manera de legitimar el conocimiento, como su principio fundamental. Esto es que, como respuesta a las exigencias del mercado global, el conocimiento busca su validez y reconocimiento en los imperativos dados desde el capitalismo y *la biopolítica global*, dejando de lado su ideal de progreso, su relación con el Estado y su posibilidad de auto reflexión (Castro-Gómez, 2007). En síntesis, si bien la universidad ha estado estrechamente ligada a la idea de reproducir los modelos hegemónicos eurocéntricos, ya en este punto no busca permitir la comprensión y el desarrollo, sino subordinar el conocimiento por conveniencia a los patrones capitalistas y los poderes globales.

El posicionamiento que Europa se ha otorgado a sí misma se consolidó a partir de la ciencia moderna, puesto que esta última no tendría mayor relevancia si no gracias a su expansión colonial. De esta manera, los centros de poder señalan que no tendrá importancia ni lugar lo que pertenece a las minorías, dado que pueden ser considerados como seres anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos y exóticos. A continuación, se presentan tres características principales de este poder en el pensamiento. En primer lugar, se debe partir de la concepción de *totalidad* del modelo eurocéntrico que impone particularidades como universalidades. No obstante, desde la perspectiva decolonial se busca que las diferencias no se utilicen como herramientas de dominación, sino que se genere un reconocimiento de la diversidad y de la heterogeneidad de la realidad, respondiendo a una *totalidad social* (Bonilla,

1992). Asimismo, se procura enfatizar en lo colectivo y no en lo individual, dejando atrás los paradigmas imperantes e impuestos de la colonialidad. Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que este nuevo paradigma decolonial intenta desarrollar una mirada global, una que no es excluyente, impuesta o estática.

En segundo lugar, se torna alrededor del lenguaje; Mignolo y Escobar (como se citó en Castro-Gómez, 2007) sostienen que “el lenguaje ‘sobre determina’, no solo la economía sino la realidad social en su conjunto. (...) como los discursos raciales organizan a la población del mundo” (p. 16). En otras palabras, se asume el rol transversal que juega el lenguaje en el sentido de promover aquellas ideas, modelos hegemónicos basados en la jerarquización y clasificación racial. Por lo anterior, con el propósito de hablar desde un paradigma *otro* se debe generar un lenguaje alternativo, es decir, “que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, culturales y geoeconómicos del sistema-mundo” (Castro-Gómez, 2007, p. 16). En suma, se debe comprender que el lenguaje es un dispositivo representativo del poder que aún se adscribe a los patrones eurocéntricos, por esto es necesario replantear sus cánones para poder hablar de *la otredad*, es decir, de las formas no occidentales y centrales del conocimiento.

En tercer lugar, se debe hacer hincapié en lo conocido como pensamiento *heterárquico* que en esencia busca adscribirse al paradigma de la *totalidad social*. En palabras de Castro-Gómez:

(...) un intento por conceptualizar las escrituras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia heredado desde el siglo XIX (...) necesitamos como un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterogéneos vinculados en red [donde] todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua. (...) existen procesos

complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades dentro de un sistema-mundo de larga duración.

En este sentido, esta propuesta busca romper la categorización o jerarquización de las ciencias, la cual se reemplaza por unas conexiones simultáneas que no se interponen, por lo contrario, se reconocen desde la heterogeneidad de la realidad. De esta manera, se desmiente que los únicos conocimientos capaces de legitimar son los que corresponden a la división de disciplina y se reafirma que el conocimiento está dado por patrones espaciotemporales. En esta misma línea, surge el *pensamiento decolonial*, que no es lo opuesto al pensamiento eurocéntrico, sino que permite la heterogeneidad del conocimiento sin encasillarse en un lógico y único pensamiento (Mignolo, 2007). En definitiva, es la puerta hacia la validez y el reconocimiento del pensamiento del *otro*.

Ahora bien, teniendo un panorama más amplio sobre la perspectiva decolonial, se va a enfocar específicamente en el escenario universitario como un desafío para dejar de lado el paradigma de colonialidad. Si bien en un principio la interculturalidad se puede ver como la respuesta, pues esta es definida por la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) (como se citó en Walsh, 2005) como “el respeto por la diversidad de los pueblos indígenas (...) [además] demanda la unidad de ellos en los niveles económico, social, económico y político, con la mirada vuelta hacia la transformación” (p.42); desde una propuesta decolonial se habla de la transculturalidad. Este último busca “entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno (...)” (Castro-Gómez, 2007, p.90). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que la transculturalidad no solo se refiere al reconocimiento de la cultura o al conocimiento del otro, sino que propone un encuentro, una conversación de saberes en un sistema de redes y no a la jerarquización.

Por último, la propuesta más significativa en el ámbito académico responde a la transdisciplinariedad, pues esta transgrede los límites impuestos por las dualidades, es decir, se modifica la lógica binaria, promueve los *diálogos entres saberes, la flexibilización disciplinaria y la transculturización del conocimiento* (Castro-Gómez, 2007). Para abarcar desde un mayor ángulo lo anterior, es necesario citar a Nicolescu (como se citó en Castro-Gómez, 2007) quien afirma que la transdisciplinariedad “afecta el quehacer mismo de la disciplina porque incorpora el principio del *tercio incluido*. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del *tercio excluido*” (p. 86). A partir de lo anterior, sin seguir haciendo hincapié en el *tercio excluyente*, se pretende disminuir la negación ante lo que no pertenece a Occidente para solo fomentar y ampliar un espectro incluyente de las diferentes formas de conocer, saber y ser.

La correspondencia conocimiento territorio se relaciona directamente con el término compuesto *lenguaje-nación*, el cual da cuenta de que cada lengua tiene sus cosmos por derecho, que surgen de la memoria y del gran posicionamiento de los líderes y ancestros de cada comunidad, así, construyendo y compartiendo la sabiduría desde los pueblos. Teniendo en cuenta este último cuestionamiento, Glissant (2006) propone el término *Opacidad* que se define como el acto de ocultar o de auto contenerse, para así, en primer lugar, rechazar cualquier reducción engañosa para dejarse dominar ante los modelos universales, como la traducción que deduce y promueve que se renuncie, se esquive y se pierda la verdadera esencia de cada palabra, color, matiz de voz y manera de producir y concebir el conocimiento. En segundo lugar, este sugiere que debe ser visto e implementado como un derecho para mantener la privacidad y no sucumbir ante la conquista, puesto que se pretende abogar por el conocimiento dado e impartido por la propia cultura. Asimismo, la *Opacidad* busca

enfatar y fortalecer que cada comunidad tiene su propio sentido de tiempo, espacio y distancia; particularidad que se ha visto plasmada en las sesiones y escritos de los estudiantes, dado que se hace necesario generar un diálogo y una negociación ante las diferencias entre este tipo de concepciones.

Análisis

En esta tercera escena se intenta dar respuesta a las diferentes preguntas que surgen en el contacto entre los Estudiantes Universitarios Indígenas de Bogotá (EUIB) y la Escritura Académica (EA). El análisis se presenta a modo de diálogo entre las teorías y las voces de los EUIB, las cuales se encuentran con resaltados propios de las investigadoras, con el fin de hacer una reflexión sobre las implicaciones que emergen en este encuentro. En este análisis participan tres mujeres: (1) inga, (1) wayúu, (1) nasa y tres hombres (1) wiwa, (1) wayúu y (1) uitoto. Los participantes son estudiantes de diferentes programas y cursan distintos semestres en la Universidad Externado de Colombia.

El primer instrumento que se utiliza en este trabajo investigativo corresponde a una entrevista semiestructurada guiada a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo aprendió el español?, ¿tiene dificultad usando el español?, ¿qué piensa al escribir?, ¿qué tipos de textos escribe regularmente en la universidad? y ¿qué experiencias ha tenido con la EA? Este instrumento permite tener un primer acercamiento al contexto, al aprendizaje del español y a las experiencias con la EA de los EUIB.

Mediante la recolección de información en este primer contacto, se logra establecer que estos estudiantes nacieron y crecieron en sus comunidades y llegan a Bogotá por cuestiones académicas. Solo dos de ellos (el estudiante uitoto y la estudiante nasa) tienen

como lengua materna el español, mientras que los demás se acercan a esta lengua alrededor de los ocho y trece años de edad. El aprendizaje es tardío teniendo en cuenta sus contextos, pues no están dados en espacios académicos ni teóricos. Para ellos el español aparece como consecuencia de las historias que han marcado al país: la guerra, el conflicto y el desplazamiento forzado, es decir, se trata de un proceso de aprendizaje de lengua que se caracteriza por darse en escenarios monolingües y monoculturales que, a su vez, restringen el uso de sus lenguas nativas y posicionan el español como única lengua de comunicación. Dicha constante prevalece aún en la universidad, donde se ven obligados al uso exclusivo de esa lengua mayoritaria para comunicarse, específicamente en la escritura, como requisito para participar en la comunidad académica y mantenerse en ella.

El segundo instrumento que abarca esta investigación es el trabajo personalizado que se realiza con cada uno de los EUIB a partir de las sesiones de trabajo en las cuales se logran identificar, en principio, dificultades de forma. No obstante, más allá de elementos de gramática, concordancia de género y número, preposiciones o artículos, las sesiones se empiezan a centrar en exponer y describir el acercamiento que tiene esta población con el contenido de los escritos que se les exige en el escenario académico. Si bien en este análisis participan seis estudiantes indígenas, habrá voces que resaltan más que otras, ya que sus palabras y escritos son más precisos y textuales con relación a las actitudes que los EUIB tienen frente a sus procesos de escritura en la universidad. El estudiante wiwa y el estudiante wayúu representan ciertas particularidades en esta escena, pues su participación abarca experiencias, anécdotas que permiten reconstruir de manera más profunda sus procesos de escritura. Teniendo en cuenta la entrevista y las sesiones de trabajo personalizadas, se puede afirmar que esas diferencias entre actitudes y reflexiones adquieren diferentes matices que

pueden atender a sus carreras, semestres, edades, pueblos, género, rol dentro de la comunidad y dentro de la universidad. En esta escena se analizan 3 dificultades que los EUIB presentan en la EA, vistas desde la perspectiva del pensamiento decolonial y organizadas en tres apartados: dificultad para plasmar sus conocimientos por medio escrito, dificultad para integrar sus conocimientos con los discursos que circulan en la EA y dificultad para desarrollar temas desde un solo ámbito disciplinar.

1. Dificultad para plasmar sus conocimientos por medio escrito

La primera dificultad de esta investigación se encuentra relacionada directamente con la oralidad y la escritura. Para los EIUB resulta difícil plasmar sus ideas por un medio específico como lo es la EA, dado que dentro de las culturas indígenas se pueden encontrar diferentes maneras de escritura como los tejidos y la arquitectura. Asimismo, aunque los EUIB han tenido acercamiento a la EA, ya en la universidad este es un proceso más complejo. Por otro lado, se debe tener en cuenta que vienen de una tradición oral. Estos seis participantes en esta investigación reconocen que la oralidad tiene un papel importante en la transmisión de prácticas, saberes y conocimientos de su comunidad. Es por esta razón que esta primera dificultad se analiza a la luz de cuatro categorías: pensamiento lineal vs. pensamiento circular, la escritura frente a la oralidad, el poder y la acción de la palabra articulada y la estructura del proceso de escritura —planeación, ejecución y revisión—, este último tiene acercamientos e implicaciones transversales en el desarrollo de este apartado.

Pensamiento lineal vs. Pensamiento circular

Para iniciar, uno de los factores que determinan estas dificultades son los fundamentos del conocimiento y la percepción del mundo, del espacio, del tiempo, de la naturaleza y del humano que tienen las diferentes comunidades indígenas. Hay que enfatizar

que el pensamiento de los pueblos indígenas es diferente al de las culturas occidentales, dado que en los seis estudiantes se presenta una tendencia a regirse a partir de un pensamiento en forma de espiral. Como afirma Laparra (2018) mientras que el pensamiento lineal, característica de los occidentales, busca reducir todas las interacciones para centrarse en un eje; el pensamiento circular o en espiral permite conectar todas las partes del pensamiento y de la cultura colectivamente. En esta concepción en espiral, en la cual el pensamiento aborda el mundo desde un todo indivisible, resulta apropiado retomar la experiencia de la estudiante wayúu mujer, cuando relata el tejido de las mochilas que aprendió desde chiquita.

La mochila se muestra como un conocimiento, siempre se teje en forma de espiral. El espiral para nosotros tiene gran significado porque es como un conjunto donde se acopla lo de uno, lo que se hace y se tiene desde el pasado, que marca el presente, y asimismo el presente marca al futuro. Entonces se teje en forma de espiral desde la base hasta arriba.

De lo expresado por esta estudiante se puede inferir que el tejido en espiral representa el mundo como una red viva y dinámica que se encuentra en continua circulación. En esta forma de entender el pensamiento no hay divisiones de tiempo, pues todo se encuentra interconectado. El tejido de las mochilas, además de ser una práctica cultural, es un marco de pensamiento desde el cual se concibe y se representa la realidad; es una forma de escritura, en la cual subyace su cosmovisión. De lo anterior, es claro que se está hablando de un pensamiento que se aleja del Occidental y que marca una diferencia en la manera de expresar el conocimiento y de estructurar el mundo desde el contexto de los EUIB.

Entendiendo que el pensamiento define toda una visión de mundo, es importante señalar que así como el tejido de la mochila da cuenta de una visión de mundo de la cultura wayúu, la estructura del proceso de escritura, en este caso, es la representación de la linealidad occidental, puesto que se presentan etapas secuenciales y fragmentadas que

suponen la planeación, ejecución y revisión exitosa de un escrito; proceso que se aparta de la construcción en espiral. En este sentido, cuando los EUIB en sus procesos de escritura se encuentran con esta estructura, se ven enfrentados a la comprensión de un pensamiento diferente. Un contexto de choque entre las características del pensamiento lineal y el espiral es observado en uno de los escritos del estudiante wiwa, quien en la ejecución de un texto sobre etnoeducación presenta esa interconexión de ideas.

Es momento de indagar sobre lo que está ocurriendo en los territorios indígenas respecto a la **educación “formal”** del Estado colombiano y la educación propia de los pueblos indígenas. **Hago hincapié sobre el contraste que existe entre la educación estatal y la educación propia, dos modelos** que hay que tener en cuenta si se quiere educar como se debe, por lo menos como está establecido en **la constitución colombiana de 1991**, donde dice que el país se declara “multiétnico y pluricultural”. Cito la constitución porque el asunto tiene que tener esa coherencia, la de una nación multiétnico, por lo tanto, es deber del Estado proteger a esa diversidad.

El anterior fragmento corresponde a la introducción de un texto académico. Si se analiza la organización de las oraciones desde la división del pensamiento occidental, se puede afirmar que el estudiante hace referencia a diferentes temas: educación formal, modelos educativos y la constitución en el mismo párrafo y sin argumentar a profundidad. En principio se puede pensar que esta dificultad se presenta de manera general en los escritores novatos, es decir, esa falencia para establecer que cada párrafo responda y gire en torno a un eje central. No obstante, en el caso del estudiante wiwa, se puede precisar que no es que no se comprenda la estructura ni la correspondencia que hay entre un párrafo y una sola idea, sino que retomando el pensamiento en espiral se puede entender que el estudiante intenta dar cuenta de la situación de la etnoeducación atendiendo a diferentes elementos que a su vez se encuentran relacionados desde su visión y que son indivisibles. Con este dato, se puede evidenciar la dificultad para expresar las ideas organizadas en forma espiral en una estructura enmarcada desde la linealidad y la objetividad; así, desde la EA los escritos del

estudiante wiwa pueden no tener cohesión ni responder a una estructura clara y organizada; característica que se evidencia como común denominador en sus diferentes escritos.

Por otro lado, es importante indicar que en estas situaciones de encuentro entre el pensamiento lineal y el pensamiento circular, donde se pueden generar dicotomías en la manera de estructurar la cultura; también pueden surgir diferencias epistémicas. En algunas ocasiones se puede suponer que hay concepciones generales, o siquiera cercanas entre estos dos pensamientos, sin embargo, el estudiante wayúu hombre presenta a continuación una situación, en la cual la idea de tiempo varía desde dos contextos.

(...) muchas veces los tiempos de la universidad no concuerdan con los tiempos de las comunidades indígenas, son tiempos muy diferentes, es decir, la población que tú eliges para hacer una investigación no responde a todas las necesidades de tú como investigador (...) entonces obviamente, bueno hacer análisis del contexto requiere tiempo, requiere espacios, requiere trasnocho con los abuelos, requiere caminar dos-tres días por el territorio y muchos no están en la disponibilidad de caminar por caminar para suplir tus necesidades de investigador.

En relación con lo anterior, el estudiante wayúu señala una diferencia en la manera de concebir el tiempo entre las comunidades indígenas y la universidad al momento de realizar un proceso investigativo. Mientras que en el mundo occidental, específicamente, en la academia el trabajo está directamente vinculado a las horas de aprendizaje y debe responder a tiempos específicos de entrega, en los contextos de las comunidades indígenas la investigación no se rige por una hora o fecha, sino que el proceso está guiado por la interiorización del conocimiento que puede no corresponder con los tiempos establecidos por la universidad. En este punto, se vuelve a aludir a esas representaciones de mundo dibujadas desde el pensamiento espiral que entran en conflicto con la academia, dado que se estipulan tiempos exactos para el desarrollo de trabajos escritos, pero los procesos de los EUIB responden a múltiples interpretaciones e interacciones con el contexto y la comunidad que conllevan un tiempo más prolongado que el establecido por la academia. De esta manera,

resultan pertinentes las palabras de Gavilán, escritor indígena peruano:

(...) la filosofía de los pueblos indígenas tiene su origen en la experiencia vivencial de todo el pueblo, en sus categorías de tiempo y espacio (...) la experiencia vivencial del hombre indígena más que racionalista, tiene que ver con sus sentimientos y emociones ligados estrechamente a la madre naturaleza, la Ñuke Mapu o la Pacha Mama (2011, p.19)

Ahora bien, teniendo en cuenta las palabras de Gavilán y el dato del estudiante wayúu, se puede traer a discusión otro elemento de la estructura de los procesos de escritura: la planeación. Si se analizan las palabras de Gavilán, la experiencia de los EUIB vivida en sus propios contextos es lo que constituye su filosofía como indígenas. En este sentido, cuando a los EUIB se les propone una estructura de planeación, su búsqueda de información va a responder a esa visión experimental conectada con sentimientos, emociones y naturaleza, al contrario, de la planeación desde la EA que propone búsquedas bibliográficas y teóricas. Así, es necesario ver el rol que tienen factores como la naturaleza, las emociones y el entorno que rodean al ser humano en la manera en la que los EUIB se acercan al conocimiento, pues la visión de mundo que tienen los indígenas no pretende estar ligada a un ambiente estático y milimétrico. Se puede afirmar, entonces, que cuando llegan a la universidad existe la tendencia de que los EUIB se enfrenten a esta nueva concepción de tiempo, sobre todo en la práctica de la escritura, la cual difiere de su concepción cultural. Además, se puede decir que los esquemas mentales del pensamiento lineal difieren del pensamiento circular en los procesos de investigación y escritura, puesto que desde el contexto académico parece que se sostiene que solo se puede concebir una manera de estructurar el conocimiento y que el tiempo debe guiar estos procesos. No obstante, tal como afirma el estudiante wayúu, desde el pensamiento en espiral es necesario responder a todas las necesidades en una investigación sin límites de tiempo, para así poder desarrollar diferentes conocimientos.

Otro punto que se puede analizar a propósito de las divergencias en la representación

del tiempo entre lo lineal y lo espiral, es el tercer paso de la estructura de los procesos de escritura: la revisión. Desde la EA, este último se debe realizar consecuente a la ejecución de un escrito; sin embargo, el estudiante wiwa propone un proceder diferente en la estructura de revisión.

No, no sé por qué, pero yo creo que haciendo una profundización de esto [trabajo de grado: *Transformaciones territoriales y los trabajos en las cuencas de los ríos Guachaca y Buritaca, territorios Wiwa y Kogui*], lo que pasa es que **me gusta tomarme mi tiempo para yo tener una crítica como esto, tener más información en el momento de la lectura, tener más crítica a mi propia lectura.** Y además que , no sé , nunca me gusta modificar parte de mis trabajos , pero yo al menos que yo tenga estos tipos de información extra en la que cuando yo vuelva a leer pueda criticar, lo único que he revisado, **por ejemplo, es mi proyecto de tesis que revisé dos veces, pero después de 3 meses... así, después de venir de la Sierra, leí muchos libros y volví y leí los autores, y volví a leer y decía: “no, esto está mal, me falta esto... ¿lo quito? leía tres párrafos y cambio, ¿lo arreglo? ¿sí?** En el momento en el que hago el trabajo, yo nunca vuelvo a revisar.

Cuando el estudiante wiwa asegura que le “*gusta tomarse el tiempo*”, se puede ver una diferencia en la percepción del tiempo, pues en el contacto con el ámbito universitario, los EUIB conciben la creación de conocimiento como un proceso que toma el tiempo que deba tomar, es decir, no puede estar limitado a horas o a fechas de entrega. Aquí, se puede encontrar, entonces, una diferencia en la manera de comprender la revisión. Esta, no necesariamente inmediata a la ejecución, sino que se realiza cuando se considere que pueda enriquecer su conocimiento y su trabajo investigativo, entendiendo que el conocimiento en el pensamiento circular está en continuo movimiento, tiene vida; muy diferente a la concepción occidental, donde se asume como un actor estático.

Es importante anotar que el pensamiento circular tiene principios construidos colectivamente que son significativos. Gavilán (2011), afirma “el modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente” (p.18). Para comprender

esta visión colectiva y conectada desde el espiral, se retoman las palabras de la estudiante nasa.

Las comunidades indígenas no vemos el futuro como un cambio, sino que nos quedamos en nuestro pasado porque es la esencia de nosotros. **Porque pues si nos ponemos a cambiar y a la velocidad que cambian los demás, perdemos la esencia que tenemos como indígenas, no seríamos nada especiales.** Por ejemplo, es lo que trae la globalización. Todo se quiere que se hable con el mismo idioma.

Los planteamientos de la estudiante permiten observar, nuevamente, un escenario de conflicto entre el pensamiento lineal y el espiral, representados desde dos visiones de mundo diferentes: la occidental y la indígena. En primer lugar, están las dicotomías con relación a la idea de tiempo, pues se puede comprender que para las comunidades indígenas lo esencial se centra en el pasado, a diferencia del contexto occidental que se enfoca en el futuro. En otras palabras, desde lo lineal y lo espiral se les otorga importancia y desarrollo a concepciones de tiempo diferentes. En segundo lugar, se evidencia esa tensión que plantea la estudiante entre prevalecer en esencia como indígena y alejarse de los cambios planteados por la visión occidental. En su proceso de escritura se siente envuelta en esa velocidad y transformación impuestas por la EA, pues se plantean estructuras centradas en la linealidad que no permiten el dialogo con otras formas de pensar, como la espiral. Es importante notar que la estudiante nasa durante las sesiones de trabajo, no manifiesta una posición drástica frente a la escritura, sin embargo, anota que el contacto con lo occidental puede representar una amenaza en su rol como indígena en la academia.

A modo de reflexión, partiendo del contexto dado de lo lineal vs. espiral, se entiende que la academia exige y estipula un tiempo exacto para el desarrollo de trabajos escritos, mientras que para los EUIB el conocimiento no se puede limitar al tiempo, sino que se debe entender como un proceso que responde al trabajo en conjunto con lo colectivo, lo emocional

y lo natural. Esta diferencia en la forma de pensar y construir el mundo permite afirmar que las dificultades en los procesos de escritura de la estudiante Nasa Yuwe se refleja en ese intento por incorporar un pensamiento espiral en estructuras lineales, evitando que haya una articulación armoniosa y equilibrada en esos procesos. Se puede evidenciar que en este caso los estudiantes wayúu mujer y hombre, wiwa, y nasa si bien pretenden seguir los requerimientos de la EA (estructuras, secuencias y tiempos) establecidos por el pensamiento lineal, aún en este intento se refleja su visión de mundo. Así, sus ideas se presentan de manera secuencial e interconectada, respondiendo a esa construcción en espiral del conocimiento que se refleja en escritos con estructuras que no responden a divisiones, sino que por el contrario aglutinan ideas.

La escritura frente a la oralidad

—Las dualidades persisten en este acto—. A partir de las sesiones de trabajo y las entrevistas semiestructuradas realizadas se encuentra que los EUIB reconocen que sus culturas se basan en la tradición oral. Por esta razón, es importante señalar que la tradición oral de los pueblos indígenas atiende a su memoria colectiva, es decir, la antigua palabra de los ancianos considerados la autoridad máxima en el orden social y en la transmisión de enseñanzas y valores (Álvarez, 2011). En otras palabras, lo que desde la visión occidental se plasma y se transmite en la escritura, desde las comunidades indígenas se transfiere de generación en generación a través de la oralidad. No obstante, la diferencia en la manera de concebir la memoria colectiva y la antigua palabra desde la escritura no significa la ausencia, sino la transformación de los mecanismos y prácticas para representarlos.

Para ilustrar las prácticas orales que caracterizan a los pueblos indígenas, se presenta un fragmento de las sesiones del estudiante wiwa, en el cual propone una breve descripción

de esta tradición:

Pues la escritura **es un tema complicado porque los pueblos indígenas son más orales, es tradición oral, pero ya en esta tradición oral**, por ejemplo, yo me sé historias de, que te puedo contar en cinco horas. Hay mamos que cuentan una sola historia una semana, por ejemplo. Todas las noches retoma la historia, retoma la historia, y los niños tienen una capacidad para memorizar muy, muy grande. Y no son creaciones separadas, paquetes, o sea eso no hay, es una concepción de mundo más, no sé cómo decirlo, más amplia, más interconectada, y más, hay una palabra. La vez pasada no me acordé después de que te fuiste, me acordé... holístico. Esa es la palabra. Es más holístico.

De lo anterior, se entiende que el estudiante wiwa reconoce la oralidad como el medio por el cual se construye y se comparte el conocimiento. Asimismo, menciona cómo la oralidad se enmarca en el pensamiento espiral, pues se habla de narrativas que se van articulando en cada relato y que responden a una creación más holística. En este sentido, la oralidad, como medio de comunicación, es un factor fundamental tanto en la vida en comunidad, como en la vida universitaria porque permite expresar y compartir el conocimiento. Al respecto, Álvarez sostiene que “los relatos que forman parte de la tradición oral son textos o construcciones complejas del lenguaje que no necesitan de la escritura para fijarse ni transmitirse” (2011, p.31). Retomando la idea de “*historias de una semana*” se puede pensar que estas narrativas se van hilando en estructuras y prácticas diferentes e independientes, pues al momento de contar las historias no se plasman en escritos, sino que directamente se remiten a los discursos orales que ya se han construido anteriormente y continúan las narraciones que prevalecen en el tiempo, en las generaciones.

Si bien los EUIB vienen de tradiciones orales, ya en el contexto universitario se acercan mucho más a la tradición escrita, pues se encuentran con la EA que es una exigencia permanente a la que deben adaptarse y responder de forma positiva. En este sentido, se puede afirmar que los EUIB deben hacer una transición a las estructuras escritas. Siguiendo las palabras de Cassany (citado por Vargas, 2007) para comprender las implicaciones de este

proceso: “el código escrito no es un simple sistema de transcripción del código oral, sino que constituye un código completo e independiente, en síntesis, un verdadero medio de comunicación” (p. 30). De todo ello, se sostiene que la tradición oral se considera un medio de comunicación válido para transmitir conocimientos; sin embargo, no se puede pensar que los procesos de escritura se refieren a la expresión de lo oral en la grafía, pues implica construcciones diferentes. Esa diferencia entre lo oral y lo escrito puede significar un desafío para los EUIB en sus procesos de escritura, tal como se ilustra en un texto escrito del estudiante wiwa:

Por otro lado, están las instituciones que no han dado su paso para entender las otras formas de educar en este país, en vez de eso, se ha dedicado a educar en las historias de Europa y otras tantas lógicas que se salen de nuestro sistema educativo propio, como el hecho de enseñar obligatoriamente en castellano y la segunda lengua en inglés, **por favor**.

El anterior fragmento, responde a un discurso escrito, donde el estudiante desarrolla un argumento sobre las formas de educar en el país. Se puede identificar en todo el párrafo una intención crítica, así, al finalizar la idea el estudiante hace uso de la frase —*por favor*— para expresar un tono de ironía, enfado y desconcierto. El uso de la expresión *por favor*, no es que se deba considerar como incorrecta o correcta, de hecho es un recurso que se puede usar en la oralidad y en la escritura; el problema radica en hacer la transcripción del tono y de su función comunicativa literal de la oralidad a la escritura. Lo cierto es que desde la configuración de la escritura, para referirse a dicha intención se debería hacer alusión a recursos lingüísticos —como los signos de puntuación— diferentes que, sin la oralidad, le transmita al lector esa sensación de enojo o le permita interpretar esa función.

Otro aspecto a mencionar es que la academia, atendiendo a la linealidad representada en la tradición escrita, exige que el conocimiento se realice con cierto número de páginas, reglas y parámetros diferentes a los que se mantienen en los discursos orales. En otras

palabras, se puede pensar que se les pide a los EUIB que dichas narrativas de semanas, sean estructuradas de manera escrita en una cantidad de palabras específicas. En este punto, se puede ver la dificultad que implica este traspaso, pues no solo se habla de plasmar por medio escrito, sino hacer un tránsito de esas narrativas construidas desde lo espiral a una estructuración lineal y objetiva. Desde la EA, se le pide a los EUIB focalizar la información, seleccionar los puntos más relevantes de esas narrativas que logren transmitir la idea general de las historias, dividir, lo que desde su visión es indivisible, para ser plasmado en lo escrito.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la oralidad les permite a los EUIB expresar y representar sus conocimientos desde esa concepción en espiral, mientras que la escritura, como instrumento académico, limita sus visiones de mundo. Para entender esas actitudes que surgen desde los EUIB con relación a la escritura en la academia, resultan apropiadas las palabras del estudiante wayúu hombre.

Yo la próxima te voy a traer, yo tengo varios, yo traje mi biblioteca de wayuunaiki y **tengo como unos libros ahí de cuentos, tengo en wayuunaiki y en español** te voy a traer unos para que tú te vayas familiarizando con algunos conceptos y tú puedas entender mejor el lenguaje porque la lengua materna de uno es el wayuunaiki y hay veces que uno escribe horrografías y la gente no entiende eso; yo digo si **hubiera nacido con el español hasta me hubiera preocupado más por escribir mejor, pero el indígena, bueno nuestra lengua no es ágrafa porque el pensamiento y la escritura se hace a través del tejido.**

En esta afirmación, se pueden ver las dificultades relacionadas con esas diferencias entre lo oral- escrito y esas otras formas de entender la escritura desde su visión que responde al tejido. Por lo tanto, para este estudiante estos errores pueden ser aceptables, puesto que emergen de ese paso entre tradiciones y pensamientos. Asimismo, es interesante ver que el estudiante plantea un nuevo contraste en la manera de entender la escritura, pues aunque desde la visión occidental las lenguas indígenas que no tienen estructuras alfabéticas son lenguas que carecen de la escritura, desde esta otra visión no hay ausencia de escritura, sino

una forma diferente de la misma. En la escritura del estudiante wayúu se puede ver reflejada esta concepción distinta en la manera de estructurar sus textos, dado que, como sostiene el estudiante, desde su pensamiento se comprende este proceso como un tejido, el cual pertenece a una práctica que se enfatiza desde la experiencia, se da en el momento, no radica en cuál debe ser el inicio y el final; de esta manera no se evidencia un objetivo que se haya establecido de manera preliminar como si debe suceder al momento de plasmar un escrito académico. Así, se puede afirmar que aunque el estudiante wayúu se encuentre en un ambiente académico universitario, lejos de su comunidad, la influencia de su lengua materna y la tradición oral sigue consolidando sus escritos.

De otro lado, teniendo en cuenta los géneros discursivos, se puede ver que el estudiante wayúu tiene un acercamiento a la escritura, a través del género narrativo, como los cuentos. Aunque este género se caracteriza por tener unas reglas específicas, este es más flexible en la forma de estructurarse que otros géneros. Se podría pensar que en particular el estudiante wiwa y wayúu hombre se acercan más a estos géneros discursivos, ya que se puede divisar el pensamiento en espiral porque las narraciones se comportan de una manera más dinámica e interconectada a lo largo del escrito, permitiéndoles el uso de diferentes voces y transitando en diferentes tiempos.

Ya en el contexto universitario, los EUIB reconocen la EA como instrumento de comunicación, el cual puede ser utilizado para dialogar con el mundo occidental. Es interesante indagar por esas percepciones que emergen con relación a la EA, pues no porque lo escrito se anteponga a lo oral, significa que los EUIB presenten actitudes negativas hacia la escritura. De esta manera, lo recalca la estudiante nasa en la primera entrevista, cuando dice que la escritura es un factor importante y necesario para dar a conocer los conocimientos

de su comunidad en el mundo occidental. Además, la estudiante nasa afirma que en todos sus trabajos, trata temas acerca de su comunidad. En este sentido, se puede decir que la escritura se convierte en el puente entre dos visiones de mundo diferentes; al respecto Soler (2012) afirma que:

Ellos [los indígenas] se sienten portadores de saberes que pueden aportar a la comprensión de los fenómenos, que facilitarían el conocimiento, permitirían un crecimiento intelectual y tener una mentalidad más abierta. Esta escritura estaría vinculada con lo vital, la experiencia, los saberes ancestrales y culturales, y supondría, como señalan, escribir a partir de la realidad. Se trataría de poner en circulación otras maneras de ver el mundo, no con el ánimo de ser comprendidas, señalan, sino para escucharlas y saber por qué se dicen y en qué contexto (p.77).

Soler propone entender la escritura como un escenario de diálogo, pese a las dicotomías frente a la oralidad. Entonces, se puede sostener que la estudiante nasa y wayúu mujer entienden la escritura como un discurso que si bien se aleja de su pensamiento espiral y les exige expresarse en estructuras lineales, esta les permite hablar de sus realidades y experiencias. Para ilustrar, se trae a colación la voz de la estudiante wayúu, quien a la pregunta ¿has pensado que por medio de la escritura se puede llegar a preservar, proteger y transmitir los conocimientos de los wayúu? responde:

Yo pienso que sí, pues nosotros tradicionalmente nuestro conocimiento se trasmite **oralmente, pero yo creo que muchos de esos conocimientos no son aprovechados de la misma forma**, simplemente ok, yo puedo mi abuela, mi abuela le inculcó a mi mamá y de esa forma mi mamá me está inculcando a mí y yo a mis hijos pero se puede dar el caso de que yo no sé los inculque a mis hijos, no quiero decir que vaya a pasar por eso, y pues de esa manera se va perdiendo, si no soy yo, quién se los va a inculcar. Uno ahorita se apoya mucho de los textos, si tú no sabes algo, de hecho yo a veces no sé algo bien de mi cultura y tengo la duda, y busco en internet y pues consigo algo. Antes uno decía voy donde tal persona y me cuenta, y uno estando acá, lejos, para mí sí podría funcionar.

La estudiante wayúu afirma que se encuentra en un proceso dinámico de transición de lo oral hacia lo escrito. La estudiante recalca la importancia de la oralidad en su comunidad, dado que su conocimiento se transmite de generación en generación. Sin embargo, ella encuentra en la escritura una manera de preservar el conocimiento que

tradicionalmente ha sido oral con el fin de que no se pierda ni sea olvidado, sino que se consigne de manera escrita. Es importante señalar que no se trata de seguir anteponiendo la escritura sobre la oralidad, sino generar un dialogo sobre la funcionalidad de la escritura como medio para transmitir las tradiciones de los pueblos indígenas, propiciando una interacción armoniosa entre lo oral-escrito y lo espiral-lineal.

No obstante, con el objetivo de propiciar estos encuentros, es importante definir las tres dimensiones que diferencian la oralidad y la escritura, dado que permitirá entender cuál es la dificultad de transitar entre la tradición oral y la EA a la que se ven enfrentados los EUIB en el escenario universitario. A partir de los planteamientos de Cassany¹ (citado por Vargas, 2007), se puede analizar en el proceso de la EA de los EUIB las siguientes dificultades: en primera instancia, los EUIB deben reconocer la relación espacio y tiempo en la escritura, puesto que este proceso implica distancia entre su ejecución y el acto comunicativo. A diferencia de la EA, en sus comunidades, los EUIB transmiten el conocimiento voz a voz, frente a frente, teniendo una conexión con la comunidad y con los antepasados. En segunda instancia, los EUIB deben comprender la dimensión de la interacción, debido a que en el discurso escrito no hay la negociación o explicación que sí se tiene cuando se hace una interacción oral. Finalmente, los EUIB deben ser conscientes de que en la oralidad se permite un registro más informal, pero la escritura se caracteriza por un lenguaje formal.

Con el propósito de ilustrar estas dimensiones en los procesos de escritura,

¹ Cassany (citado en Varga, 2011) muestra las diferencias de tipo contextual (al espacio, el tiempo y las circunstancias en las que se produce el acto de comunicación), que permiten constatar que el discurso oral es inmediato en el tiempo, mientras que es escrito es diferido. Otra es la relacionada con la interacción que se produce durante la emisión del texto. El discurso oral se produce cara a cara, en el discurso escrito no hay interacción. En las diferencias textuales, la comunicación oral es frecuente encontrar un uso en las variedades dialectales de la lengua como expresiones coloquiales, regionalismos, jergas, entre otros. En la comunicación escrita, hay un uso más extendido de la lengua estándar.

específicamente, esa dificultad para negociar e interactuar con el receptor se retoma un texto de la estudiante nasa, en el cual se narran los aspectos más importantes de un rito que se celebra en su comunidad.

El ritual de los niños dura poco tiempo porque estos se pueden quedar dormidos y dañarían el ritual. Se limpia a cada niño de **sucio** el cual representa las enfermedades, mal humor, mala conducta y demás cosas que perturben la armonía de nuestro ser (...)

En este fragmento la estudiante nasa utiliza el adjetivo —*sucio*— para referirse a una práctica dentro de su comunidad, pero durante la sesión, se entiende que la definición de esta palabra en español no traduce la idea que representa en su lengua.

Es que ahí, el término sucio se utiliza para hablar de enfermedades, o sea cuando lo traduzco en español queda mal.

Aquí, se puede observar que en el proceso de la EA a la estudiante nasa se le dificulta traducir el término —*sucio*—, atendiendo únicamente a los recursos lingüísticos del discurso escrito del español, pues la aclaración de significado se da en la interacción oral cuando tiene la posibilidad de negociar el concepto con el receptor del texto. Así, queda ilustrada esa dificultad a la que se puede enfrentar la estudiante nasa para trasladar significados desde lo oral a lo escrito, dificultad que generalmente no ocurre en la transmisión oral, dado que este discurso se realiza en el tiempo inmediato y se puede interactuar con el receptor en el mismo momento que se transmite la idea. De igual manera, en los escritos de los EUIB se puede identificar tendencias al uso de palabras muy específicas de sus contextos que vienen articuladas en narraciones y descripciones, las cuales se pueden alejar del foco central del texto; atendiendo, nuevamente, a esa interconexión de elementos que permitan definir esas palabras y prácticas. En el texto de la estudiante no se identifica el uso de herramientas para especificar información, como por ejemplo el uso de incisos o de pies de página; sin embargo, desde el ejemplo de la estudiante nasa se puede ver cómo es imprescindible, en algunos casos,

enfatar y contextualizar las particularidades de ciertas palabras. En este sentido, se puede pensar que estos instrumentos son funcionales para detallar rasgos; sin embargo, la particularidad de los EUIB es que el uso de estos se puede dirigir a narraciones mucho más complejas y prolijas ante la percepción de la EA.

Este apartado pretende dar cuenta de las implicaciones que emergen en la transición de la tradición oral a la tradición escrita en los procesos de escritura, entendiendo que los EUIB pertenecen a comunidades orales. Por un lado, porque no se debe entender la escritura como la transcripción de la oralidad, sino que se debe comprender que ambos sistemas se configuran de manera diferente; en este sentido, los EUIB intentan plasmar en el discurso escrito el conocimiento que han constituido en contextos orales. Por otro lado, se debe partir de que hay herramientas en la oralidad que se modifican en la escritura, como la posibilidad de negociar significados; dimensión que lleva a los EUIB a incluir instrumentos como los pies de página para precisar esa información que desde la oralidad se concerta con el lector, pero no se logra en el discurso escrito. En este sentido, la dificultad se ve desde la reconfiguración de las prácticas que deben hacer los EUIB en este tránsito entre lo oral y lo escrito, ya que no es un traspaso lineal y directo, sino una construcción nueva e independiente para cada discurso.

Tránsito del valor de la palabra hablada a la palabra escrita

Partiendo del rol de la tradición oral en los procesos de los EUIB, es importante decir que los seis estudiantes indígenas pertenecientes a culturas orales consideran que la palabra hablada tiene poder en todas las prácticas comunicativas y en la integración de las visiones de mundo. Por otra parte, desde una perspectiva más homogénea “la palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión

del mundo en términos de inclusiones y exclusiones” (Castro–Gómez, 2005, p. 148). De esta manera, desde una posición más crítica, tanto la palabra escrita como la palabra hablada son transformadoras de acción. Sin embargo, para los estudiantes indígenas la palabra hablada tiene aún más fuerza e importancia que la escrita, dado que permite empoderar, transformar y transmitir conocimientos. Para contextualizar el rol de la palabra en las comunidades indígenas, se hace alusión a la afirmación de la estudiante wayúu:

El valor de la palabra allá, es muy, muy importante, tú sin palabra no vales nada. Antes de ir a guerra se tiene en cuenta cuál es el papel del palabrero y se tiene de que tú no puedes atentar en contra del palabrero porque él lo que está haciendo es una labor de intermediación, está tratando de evitar que las cosas se vayan a mayores. (...) **yo te puedo prometer algo, en lo cultural no es necesario que yo te firme un papel para garantizarte eso, con el simple hecho de yo decirte esto y voy a hacer tal cosa, ya se cumple.**

En el anterior fragmento, se describe el papel de la palabra en la comunidad de la estudiante wayúu, de hecho, se puede afirmar que la palabra representa lo que vale y lo que es una persona desde esa visión de mundo. La estudiante también señala que en su cultura la palabra hablada representaría ese compromiso que recae en la palabra escrita en la visión occidental. En este caso, Ong (citado en Soler, 2013) afirma que para los estudiantes indígenas la palabra articula acción a diferencia del rol de la oralidad en la tradición escrita que no implica acción. Sin embargo, tratar de representar ese valor de la palabra hablada en los procesos de escritura, resultaría una labor muy difícil, pues los recursos de este discurso no lograrían representar ni transmitir esa idea enmarcada en su tradición y pensamiento. En este sentido, a diferencia de la palabra escrita, la palabra hablada representa el valor, el honor y la fuerza de una persona. Tal como se muestra en el anterior fragmento, la palabra es el vehículo con el que se llega a los otros, con ella se puede crear, construir, transformar e incluso dañar.

Retomando las palabras de Ong (citado en Soler, 2013), se establece esa brecha entre

la palabra escrita y la palabra hablada, dado que, como sucede en la relación escritura-oralidad, se puede señalar que la primera no es la transcripción de la segunda, pues configura comportamientos y prácticas que no se logran transmitir desde el discurso escrito. Otro ejemplo que permite profundizar esa idea de la palabra desde la visión de los EUIB, es la respuesta que da el estudiante wayúu frente a las consecuencias que deben asumir si deciden renunciar a la beca en la universidad.

Lo que pasa es que culturalmente sí, porque uno ni siquiera piensa que vayan a pensar acá; culturalmente ellos no se han sentado a pensar que siente uno (...) los doctores de aquí no dejan de hacer un momento lo que están haciendo y detenerse a decir, “bueno, ¿cómo va la situación académica acá?”, entonces las consecuencias que hay en palabras, es que uno vaya al territorio y pregunten ¿qué? (...) **y ya uno entrego una palabra, un pacto de palabra que uno tiene que venir con eso pactado y eso sí duele porque tú vales lo que tu palabra vale (...)**

Se evidencia un ejemplo muy claro del valor de la palabra en la comunidad wayúu. El estudiante explica que si llegase a rechazar la beca o retirarse de la carrera, la mayor preocupación para él sería el quebramiento de la palabra frente a su comunidad. En este punto, se retoma ese valor y honor representados en la palabra hablada. Teniendo en cuenta esto, se podría afirmar que si el estudiante wayúu intentará plasmar el valor que tiene su palabra, el uso neto lingüístico de esta no podría abarcar todos los sentidos, connotaciones y cargas que tiene desde su visión de mundo. Así que debería remitirse a narraciones y descripciones que logren acercarse a esa idea que se tiene en su comunidad, entendiendo que es una negociación entre dos visiones de mundo que comprenden el valor de la palabra de manera diferente. Lo que podría dar cuenta de esa dificultad con la que deben dialogar los EUIB en ese intento por plasmar el valor de la palabra hablada en la escrita.

Por otro lado, se presenta la concepción de la palabra escrita en la visión de la comunidad académica, entendida desde la colonialidad. Así, a partir de la escritura se

restringen y se limitan ciertos conocimientos creando una violencia epistémica; en el caso de las comunidades indígenas se les niega la validez de su palabra y saberes en contextos académicos. Esta palabra que el estudiante wayúu nombra, se ve opacada en el escenario académico, pues la colonialidad sigue perpetuando la idea de inferioridad respondiendo a jerarquías de raza y género; por ejemplo, “la palabra de un quechua-parlante, aunque se exprese en castellano, siempre será menos valorada que la palabra de un hispano-hablante, sobre todo si es urbano, blanco, mestizo, varón, titulado (...)” (Garcés, 2007, p. 227). De lo anterior, se puede afirmar que, entendiendo la EA como un instrumento de la colonialidad, la palabra de los EUIB no tendría valor y no porque en ese paso entre visiones se pierda la esencia, sino porque desde lo Occidental la concepción de la palabra hablada de los EUIB no es considerada como un participante válido en los procesos de escritura.

Teniendo en cuenta que la palabra hablada responde a un rol diferente de la palabra escrita, se puede considerar que las dificultades que tienen los EUIB para transmitir en esencia la concepción de la palabra en los procesos de escritura, responde a la falta de correspondencia en la configuración no solo del discurso, sea oral o escrito, sino de articular y representar el significado desde la visión de mundo. En este sentido, en la escritura de los EUIB se puede perder gran parte del sentido y valor que tiene la palabra en las comunidades indígenas.

Estructura del Proceso de Escritura Académica

Llegado este punto, se propone profundizar en la estructura del proceso de la EA, en la cual se ven reflejados todos los elementos ya mencionados. El mundo occidental, representado por la academia, presenta una concepción de esa forma lineal desde el proceso de la escritura, puesto que este se organiza atendiendo a la planeación, la ejecución y la

revisión. Dado que estos tres pasos se pueden considerar como un proceso estratégico y transversal que permite observar y discutir diferentes puntos de origen que hay entre la organización de un texto académico y la manera en que los EUIB lo conciben, se plantea analizar las implicaciones que emergen en este encuentro.

Planeación

En primer lugar, la estructura de un texto académico, ya sea un ensayo o un informe, es un ejercicio que es omitido por cinco de los seis estudiantes. Durante las sesiones de trabajo, se puede identificar que solo una, la estudiante nasa, hace planeación. Como se mencionó anteriormente, la construcción del conocimiento para los EUIB se teje de manera circular, es decir, no tiene una estructura o pasos fragmentados como lo plantea la EA, sino que configura el conocimiento desde la interrelación y el dinamismo de la forma espiral. Dentro de la EA, la planeación es la primera etapa del proceso de la escritura y tiene como fin la organización de lo que se va a escribir.

Al respecto, hay una tendencia en los EUIB, quienes manifiestan que es su primera vez planificando y que nunca lo han hecho, puesto que no es una práctica común en sus comunidades. Por ejemplo, el estudiante uitoto, quien durante las sesiones de trabajo no manifiesta reflexiones literales frente a sus actitudes y percepciones de la EA, sino que prefiere concentrarse en explicaciones de forma, estructuración y citación, ilustra que:

Bueno, no empiezo con planificación, muy poco casi nada.

Lo anterior ejemplifica la distancia que existe entre el estudiante uitoto y el proceso de planeación de un escrito. Otro dato que ilustra la dificultad que puede representar esta etapa de la escritura, es el dado por el estudiante wayúu:

Fíjate que lo que tú me estás hablando ahí, yo lo sé, pero eso que he estado haciendo, que tú me has enseñado (la macro estructura) **a veces me cuesta un poco. Es primera vez que lo estoy haciendo y por eso me cuesta.**

Esta dificultad sobresale y es una tendencia en los cinco estudiantes, dado que ninguno de ellos ha tenido un acompañamiento en este proceso, pues los EUIB afirman que es su primera vez intentando realizar la planeación. De lo anterior, se puede ver que si no se desarrolla esta etapa, se puede pensar que su proceso de escritura responde directamente a la transcripción de la oralidad y no a una construcción planeada propia del discurso escrito. Sin embargo, la estudiante nasa sí recalca que dentro de su proceso de escritura es importante detallar desde el lugar para escribir hasta la búsqueda de referencias.

Pues primero, así como usted dice, depende de lo que uno vaya a hacer, si es un ensayo, un proyecto, entonces yo me concentro más en mi casa, en la biblioteca no. **Pues me siento en un lugar cómodo, para poder trabajar.** Así como usted dice, cuál es el tema, digamos ahora llevamos un proceso largo de estados del arte. El proyecto de este semestre, hasta ahora vamos en el objetivo. **Entonces primero es buscar muchas referencias así como usted dice. Entonces se empieza por dónde uno se quiere ir.** Nosotros escogimos la agricultura o las transformaciones que se han dado por el capitalismo en el sector agrícola. Entonces dentro de eso hay muchas referencias pues porque nos centramos más en el sector colombiano. Ya en la parte socioeconómica.

El anterior ejemplo, permite observar que la estudiante nasa sí realiza la planeación teniendo en cuenta la analogía del embudo, pues se inicia desde lo general a lo específico. Además, la estudiante realiza la elección de un lugar indicado para escribir; luego, hace una búsqueda de diferentes referentes teóricos; después, centra esta información en un solo tema y, finalmente, lo aterriza al sector colombiano. Este dato ilustra un proceso bastante complejo de planeación que desde el marco de la EA, respondería a un buen proceso de escritura. No obstante, se puede afirmar que esa tendencia a la no planeación de los EUIB, también puede estar dada desde la configuración de sus comunidades y su visión de mundo, pues reconociendo el rol del pensamiento en espiral y la concepción del tiempo, se puede sostener

que la planeación no hace parte de la construcción de sus prácticas, entendiendo que desde esta visión se prioriza la experiencia en comunidad para la constitución del conocimiento

Ejecución

En segundo lugar, las sesiones de trabajo y las entrevistas muestran que la ejecución de los escritos es el único paso presente en la mayoría de los procesos de los EUIB, puesto que afirman que generalmente llegan a la producción del escrito sin tener un plan o una ruta de escritura y posteriormente no se realiza una revisión. La ausencia de los otros dos pasos, se puede reflejar en algunas dificultades en la ejecución del escrito desde la perspectiva de los docentes, según lo afirma el estudiante wayúu:

Eso es lo que te acabe de decir que **me cuesta porque yo nunca he hecho eso**. Yo simplemente hago sí, sí, sí. Ha sido la observación de varios docentes en toda la trayectoria de mi carrera: “tú tienes buenas ideas, puedes aprovecharlo mejor si lo estructuras” **y yo trate de hacerlo, te lo juro, y dije:” como que no, yo no sirvo para eso”**, y trataba, pero me sale poquito, pero así de poquito a poquito.

En este fragmento se puede ver que la estructura y linealidad propuesta por los tres pasos de la escritura no es un proceso sencillo. Además, se puede observar que desde la percepción de los profesores, ubicados en la EA, sí es necesario implementar la etapa de planeación para “*aprovechar sus buenas ideas*”. En este punto, se puede relacionar esta insistencia en el seguimiento de una estructura desde la colonialidad, la cual insiste en establecer patrones universales y correctos de acercarse o transmitir el conocimiento. En este sentido, desde la EA se entiende que los procesos de escritura correctos, deben responder a la linealidad y objetividad, en lo que son invisibilizadas otras maneras de estructurar y comprender la escritura, por ejemplo en espiral, que puede representar la ausencia de planeación en los procesos de los EUIB, pero que desde su visión responde a la configuración del conocimiento. Lo anterior, permite entender que en los procesos de EA, no se reconocen

un inicio ni un final preestablecido ni una jerarquización, sino que es una conexión que se presenta al momento de escribir.

Otro aspecto importante que se debe enfatizar es esa posición en la que se ubica el estudiante al no saber cómo estructurar el proceso desde la EA, pues atendiendo a sus palabras es como si no lograra encajar en eso que se supone debe hacer. Así se identifican otras formas desde las que actúa la colonialidad, respondiendo a esa idea de que los procesos propios son incorrectos si estos no se acercan al universal impuesto desde la visión occidental y representados en la EA.

Revisión

En tercer lugar, está el proceso de revisión. Este paso se puede analizar desde dos aspectos: el tiempo, el cual se desarrolla en un apartado anterior, y la idea de quién tiene la potestad para revisar, que se plantea en este apartado. En las sesiones de trabajo se pudo observar que los estudiantes ven a las investigadoras como las encargadas de realizar las observaciones y las correcciones. Los EUIB afirman que no les gusta hacer la revisión de sus propios textos y que prefieren que lo haga un tercero. Para definir este tercer paso, como afirma Díaz (2014) lo que se pretende es “emitir un juicio de valoración sobre las fortalezas e inconsistencias del texto redactado” (p. 43). Así, en la revisión se establece una relación de superioridad entre el actor que tiene el conocimiento para corregir y el actor que es corregido y se somete a las observaciones. En esta revisión vuelve a relucir esa imposición de estructuras lineales, de la verdad desde la visión occidental, sin tener en cuenta que en los procesos de escritura emergen los contextos de los EUIB, su pensamiento en espiral y su tradición oral.

Esta revisión también puede ser interpretada desde el planteamiento de la

colonialidad del ser, dado que como sostiene Polo (2018) en la frase “(...) yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (...) (p.116), se supone la idea de un sujeto que precisa de ser guiado y corregido por el otro sujeto que sí piensa. Desde el contexto de los EUIB con sus procesos de revisión en la escritura, se puede pensar en las implicaciones que tiene esta colonialidad, pues apelando a sus palabras, los EUIB consideran que son las investigadoras quienes saben revisar y tienen el criterio para intervenir en sus construcciones escritas.

Como conclusión de esta primera dificultad, desde los cuatro puntos desarrollados: el pensamiento lineal vs. circular, la oralidad y la escritura, el tránsito del valor de la palabra hablada a la palabra escrita y la estructura del proceso de la EA, se puede decir que las implicaciones en los procesos de escritura no están relacionados solamente con el seguimiento de estructuras, sino que se debe apuntar a comprender que las dificultades subyacen a esas dualidades entre las construcciones desde lo lineal y lo circular, lo oral y lo escrito, la palabra hablada y la palabra escrita. En este sentido, los EUIB en sus procesos de escritura intentan transmitir conocimientos cimentados en el dinamismo y la conexión, para ser representados en estructuras lineales, las cuales suponen objetivar y dividir el conocimiento.

2. Dificultad para integrar sus conocimientos con los discursos que circulan en la escritura académica (EA)

La segunda dificultad de esta investigación responde a la articulación de los conocimientos tradicionales y los discursos que circulan en la EA, dado que si hay algo en lo que coinciden los seis EUIB, es en la tensión y confrontación que emerge en el escenario académico con relación al conocimiento: ¿hay conocimiento válido y no válido?, ¿qué son

autoridades académicas?, ¿quién regula lo que se escribe y cómo se escribe? Las respuestas a estas preguntas resultan ser un choque para los dos protagonistas de este análisis, pues, por un lado, la EA se ve cuestionada en su idea universal y unidireccional del conocer y saber, mientras que, por otro lado, los EUIB se ven cuestionados en sus maneras propias de ejercer, reconocer y compartir el conocimiento. Además, se propone retomar otra creencia que surgió *ad portas* de esta investigación: el conocimiento es único, estático, tiene dueño, fecha de publicación, número de páginas, bibliografía y responde al método científico, es decir, el conocimiento es el mismo para todos, universal y homogéneo. Por lo anterior, se debe analizar la dificultad que tienen los EUIB para integrar sus conocimientos en la EA con los discursos que circulan en la universidad guiado por dos aspectos: quién produce el conocimiento y la validez del conocimiento.

¿Quién produce el conocimiento en la academia?

La EA como una de las características de la comunidad académica busca regular la producción de conocimiento y el ingreso a esta comunidad, que generalmente, está compuesta por profesores, estudiantes y científicos. Pero ¿qué pasa cuando en esa comunidad emergen otro tipo de productores de conocimiento, realidades y representaciones de mundo que aparentemente se alejan de la lógica del mundo occidental? En este punto es preciso identificar quién tiene la autoridad para producir conocimiento en el ámbito académico. Parece poco lógico, pero es preciso remitirse a una, ya bien conocida, analogía de hace alrededor de más de 500 años: cuando Europa se posiciona como la cabeza que produce conocimiento y la periferia se yuxtapone como el cuerpo que ejerce solo funciones biológicas y corporales (Jean Franco como se citó en Walsh, 2005, p.42). Esta idea materializa la concepción de cómo hoy en día se interpreta y se concibe el conocimiento.

Es importante señalar que esta analogía sigue interpelando con las mismas lógicas los procesos de escritura, pues se sigue priorizando el conocimiento que proviene de Europa sobre cualquier otra forma de saber. Con el propósito de ejemplificar esas divisiones y juicios que emergen en torno a las fuentes del conocimiento, se retoma la voz del estudiante wayúu, quien a partir de una reflexión sobre la deserción de estudiantes indígenas en la universidad, plantea unos cuestionamientos que apelan a la imposibilidad de retomar los conocimientos de su abuelo en aspectos que él considera son muy relevantes.

(...) o sea, la academia es muy buena, **tú aprendes cosas que hasta no te podrían servir en la comunidad, que no te sirven, en serio, no te sirven**; de psicología —Jum— de psicología —Jum— **los abuelos saben mucho, pero cómo hace uno para visibilizar esos conocimientos y que sean tan válidos como los de Piaget**, por decirlo así, como los de que se yo— los de Vygotsky o cualquier otro autor que lo que haya pensado, haya ocasionado un impacto acá.

En este sentido, se puede interpretar que el conocimiento impartido por los abuelos y las distintas autoridades ‘académicas’ no se reconocen en la misma dimensión, dado que el conocimiento tradicional, reclamado por el estudiante wayúu, queda relegado a la idea de un visionario romántico, sentimental y folclórico. En otras palabras, pareciera inconcebible pensar que los abuelos, taitas o mamos pudieran entrar en diálogo con personajes como Vygotsky o Piaget, representantes del mundo Occidental. Así, en los procesos de escritura de los EUIB cuando intentan realizar la selección de información, suelen chocarse con este escenario, en el cual pueden ser cuestionados por apelar a autores que no responden a la comunidad académica, sino que son asociados a prácticas folclóricas. No obstante, se podría pensar que dicha dicotomía no responde precisamente al conocimiento en sí, sino desde qué posición, si se quiere geográfica, se está divulgando dicho saber. Así, el abuelo wayúu, aparentemente, queda en desventaja en el escenario académico no por la veracidad en su sabiduría, sino porque precisamente ese conocimiento no responde a la visión occidental en

términos geográficos y epistémicos.

Por un momento, parece necesario situarse en la posición del estudiante wayúu quien, además de cuestionar el porqué no puede integrar a su abuelo en la EA, también plantea que los discursos que circulan en la academia en algunas ocasiones no logran abarcar, describir, representar ni ser aplicados en su comunidad. De lo anterior, se podría suponer que la voz del estudiante wayúu es la ejemplificación de la dificultad latente en los procesos de escritura de los EUIB, cuando se ven forzados a referenciar autores y teorías que son aceptadas en la academia, pero que se alejan de la representación cercana de sus realidades. Por lo tanto, en algunos contextos los conocimientos de la academia, constituidos desde la visión occidental, el pensamiento lineal y la tradición escrita, pueden quedar cortos para describir, referenciar o dar cuenta de contenidos enmarcados en una visión de mundo dinámica, circular y oral. En otras palabras, en la academia se enseñan realidades que no van de la mano con los contextos ni con las visiones de mundo de los EUIB. De esta manera, surge el interrogante ¿qué debe hacer el estudiante wayúu?, ¿incluir conocimientos ajenos y lejanos a la realidad con la que busca interpelar para seguir los parámetros de la EA?

La legitimidad del conocimiento representa formas contemporáneas de colonialidad, dado que el otro es sometido desde la invisibilización del conocimiento propio y la instauración de ideas universales; “habitus como norma, idea y proyecto uni-versal para todos los pueblos del mundo” (Garcés, 2007, p. 220). En este contexto, donde se habla de conocimientos absolutos, es apropiado hacer alusión a las palabras del estudiante wiwa que en medio de una conversación en torno a la concepción del conocimiento, plantea que lo que la academia asume como individual, él lo reconoce como colectivo. Asimismo, describe esa encrucijada en la que se encuentra entre seguir lo que se plantea desde la universidad o ser

fiel a su posición indígena.

Aquí nos blanquean mucho a nosotros, que nos bombardean con teorías, muy europeas y muy poco con conocimientos propios, que es una lucha de los indígenas. Yo estoy llevando autores brasileros, europeos, mexicanos a mi territorio para interpretar una cosa propia, pero estoy usando unos marcos que de pronto no van a encajar, la forma cómo nos vemos y cómo nos hemos interpretado hace miles de años. Encontrar ese punto de equilibrio, ambas cosas es muy difícil para nosotros los indígenas. (...) **nos toca tomar una postura como indígenas y es: o me vuelvo muy académico y seré muy reconocido en el ámbito académico o hablar desde el punto de vista muy indígena, pero corres el riesgo de que los que te van a calificar no van a entender mucho, “no sé qué quiso decir”** o inclusive escribir en mi propia lengua que es donde me siento más cómodo para explicar mi realidad.

De lo anterior, se puede indicar que se establece un monolenguaje del conocimiento a través de la EA, que intenta agrupar la heterogeneidad de la sociedad en estándares únicos pensados desde la lógica Occidental, pero que en el caso de los EUIB dichos conocimientos no responden ni representan su visión de mundo. En las afirmaciones del estudiante wiwa, es interesante retomar esa disyuntiva que describe pues, aludiendo a sus palabras, se podría entender que su posición como indígena va en contra de su participación siguiendo los lineamientos en la academia, es decir, que la elección de uno implica la exclusión del otro.

En este sentido, se podría considerar que si, en este caso, el estudiante wiwa opta por seguir los conocimientos de la academia atendiendo a los parámetros de la EA, dicha decisión también iría en contra de la pureza del conocimiento que se busca en la academia, pues acercarse al conocimiento académico significa alejarse de interpelar asertivamente con la realidad de su comunidad. Así, esta dificultad que encuentra el estudiante wiwa para participar como indígena dentro de la escritura, es consecuencia de esa falta de identificación y reconocimiento de formas diferentes de conocimiento que encasillan todo lo que no responde a Europa como discursos no válidos, cuando en realidad estos configuran otras maneras de comprender el mundo.

La dificultad que emerge en los procesos de escritura de los EUIB, en principio, se

trata de comprender la voz de quién produce el conocimiento en el contexto universitario y concebir que lo que para ellos es fuente de conocimiento, en la academia no tiene lugar, dado que no hay estructuras ni lenguaje que lo permita reconocer, identificar ni comunicar. Hasta el momento lo anterior se ve de manera extrínseca, pues si los EUIB optaran por asimilar estos conocimientos y prácticas en la escritura, los discursos que impone la EA no reflejarían de manera asertiva su visión de mundo ni se adaptarían a sus necesidades y requerimientos.

Con todo esto, parece pertinente pensar en una reconfiguración del lenguaje que permita diálogos más incluyentes desde una perspectiva decolonial. De acuerdo con Castro-Gómez es necesario “(...) un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterogéneos vinculados en red (...)” (2007, p.18). En esta misma línea, estas reconfiguraciones en el lenguaje, se pueden interpretar, además, en esa necesidad de instituir nuevos mecanismos que permitan articular y referenciar las fuentes de conocimiento a las que apelan los EUIB, pues más allá de las tensiones frente a quién produce el conocimiento, los EUIB intentan articular la sabiduría de sus comunidades recurriendo a instrumentos como el formato APA (*American Psychological Association*). Un ejemplo de estas articulaciones, es un texto del estudiante wiwa sobre las transformaciones territoriales y los trabajos en las cuencas de los ríos Guachaca y Buritaca, en el cual se refiere a las palabras de las autoridades indígenas y mamos.

(...) para ello, **se aborda un breve resumen de las entrevistas de las Autoridades indígenas y Mamos para la definición del territorio.** Como la mano de obra de los indígenas “no tiene calificación” (mano de obra no calificada) por la condición de vivir en un territorio donde no hay procesos de escolarización, formación técnica y profesional. Se trae a la discusión sobre los “empleos formales” que llegan en los territorios, y como estas se compagina con los procesos internos como es el caso de los trabajos comunitarios. (...) **(Mecanismos de referencia de autoridades enmarcadas en la tradición oral).**

El anterior fragmento, es un intento por referenciar las palabras de las autoridades

indígenas y los mamos que se dan por medio de un discurso oral, entrevistas, en un escrito. Si bien existen formatos que permiten las referencias de entrevistas, es importante analizar que cuando se propone reconfigurar estas herramientas, se hace alusión a la posibilidad de referenciar estas fuentes no como formatos escritos ni transcripciones de lo oral, sino como autoridades de tradición oral, que se configuran desde el dinamismo y la colectividad. Asimismo, se deben pensar en mecanismos alternativos que permitan articular las autoridades orales enmarcadas en visiones diferentes con la misma validez que el conocimiento plasmado en la escritura.

En otras palabras, la dificultad con relación a la producción de conocimiento se ve desde dos aspectos; el primero, corresponde a que las fuentes de conocimiento de los EUIB no se articulan con los actores de conocimiento que circulan en la comunidad académica, dado que no se consideran fuentes de conocimiento verídicas en la EA, generando que los EUIB en sus procesos de escritura puedan ser cuestionados por referenciar autores que no pertenecen a la comunidad académica. El segundo, reconoce que así haya una asimilación en la EA de diferentes conocimientos como ecuaciones, teorías, paradigmas, métodos, perspectivas o áreas disciplinares, estas pueden no ir de la mano ni representar las realidades contextuales de los EUIB. De esta manera, se proponen modos alternativos que no solo permitan el diálogo entre formas heterogéneas del conocimiento, sino además se piensen instrumentos de referencias que representen las autoridades de tradición oral.

Validez del conocimiento

Hasta aquí se ha dialogado en torno a las fuentes de conocimiento, así que ahora es necesario pensar (se) sobre quién o qué válida, o en su defecto, invalida esas formas de saber, pues desde la EA se dan los lineamientos sobre cómo escribir y qué escribir, pero no se

propician discusiones y escenarios que evidencien los actores u organizaciones encargadas de legitimarlos. Uno de los ejemplos más conocidos evoca a una de las máximas autoridades que regulan el uso correcto de la lengua, siguiendo así con la dualidad entre lo correcto/incorrecto y lo superior/inferior, como la Real Academia Española (RAE). Dicho uso de la lengua está regulado por diccionarios, manuales de ortografía y gramáticas, obras literarias y boletines que buscan establecer un uso homogéneo de la lengua española, enfatizando una vez más en el esquema espacial centro, como único poseedor del conocimiento, y periferia. Así es como cobran mayor sentido las palabras de González (como se citó en Castro-Gómez, 2005) “las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua, enmarcan la necesidad de ordenar, categorizar, prescribir e imponer los parámetros que cualquier sociedad debe seguir para catalogarse como civilizada” (p.148). Al final, sigue imperando esa necesidad de clasificar, excluir y diferenciar: las lenguas hegemónicas, las fuentes de conocimiento y el uso correcto de la lengua.

Estos mismos lineamientos son dados desde la EA para regular los discursos que sí son considerados válidos y pueden ser referenciados en los procesos de escritura. Así, es interesante retomar las palabras del estudiante wayúu, que en uno de los primeros contactos, propone una reflexión sobre su experiencia en la universidad, problematizando la concepción frente a las fuentes de conocimiento.

Si bien yo no tengo una actitud negativa hacia el español, **si me molesta que algunos docentes se nieguen a aceptar como referencias y fuentes de conocimiento a las personas mayores de nuestros grupos que son consideradas como sabias**, dado que para mí en algunos contextos los aportes y saberes de ellos son fundamentales para desarrollar mis conocimientos y no necesariamente debo recurrir a autoridades académicas como Foucault. (Recuperado de *Indígenas en la educación superior: El caso del Programa de Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado*)

Teniendo en cuenta el contexto teórico, con referencia al caso del estudiante wayúu, se entiende que Foucault se adscribe y corresponde a las características de las organizaciones o agentes que validan las fuentes de conocimiento. Mientras que las personas mayores consideradas sabias quedan excluidas y lejos de esta órbita. A propósito de esta afirmación, se puede interpretar del enunciado del estudiante wayúu sobre no tener una actitud negativa hacia el español, que para él ya es normal hablar en español, que no le molesta, aunque no deja de ser un requisito. Sin embargo, cuando se refiere a las fuentes de conocimiento, se puede percibir un tono de protesta, porque se pone en tela de juicio lo que él considera como sabiduría, pero además, retomando sus palabras, porque no solo se niega la posibilidad de integrar a sus mayores como referencias, sino que se obstaculiza su desarrollo de conocimiento, pues afirma que sus mayores son fundamentales para dicho proceso. Esta invisibilización y deslegitimación de las autoridades indígenas, supone una dificultad en la escritura del estudiante wayúu, pues cuando se niega la posibilidad de integrar voces de las autoridades indígenas como fuentes de conocimiento en sus escritos, también implica que los estudiantes reconfiguren su comprensión, construcción y representación, el cual ahora deben encasillar con lo que es válido desde la academia.

En este punto, se puede decir, entonces, que hay organizaciones encargadas de prescribir sobre lo correcto/incorrecto en las fuentes de conocimiento, que son organizaciones a las que atiende la EA. No obstante, respondiendo a las particularidades de los protagonistas de este análisis que son los EUIB y la EA, se hace necesario entender e indagar sobre la concepción que cada uno de estos tiene sobre la validez de las fuentes de conocimiento. En este orden, en primer lugar es necesario aludir a la voz de la estudiante wayúu, quien durante las sesiones de trabajo personalizadas se enfocó en trabajar en

herramientas —planeación y ejecución— para evitar quedarse en blanco cuando escribía ni repetir ideas. Sin embargo, en algunas sesiones se interesó por cómo debería sustentar el porqué de las fuentes de conocimiento que eligió en sus textos. De esta manera, ante la pregunta ¿cómo le dicen ustedes a las personas que poseen el conocimiento? responde lo siguiente:

Por lo general el conocimiento lo poseen los abuelos, *tatuch*, que es como el abuelo y también poseen los conocimientos, el palabrero que es el *putchipu*, es como el abogado del wayúu, es el mediador de conflictos.

En segundo lugar, con el objetivo de hacer un acercamiento a lo que se considera como abuelo, taita o mamo, el estudiante wiwa comenta:

Mamo representa el principio del conocimiento, la sabiduría, es una persona, un guía, un orientador de la ley de origen. Poder adquirido por medio de un ser superior con el amar asegurador que es el *bunkeikaipunchikuei* los mamos son nuestros sabios, que interpretan los códigos sagrados de la naturaleza.

Teniendo en cuenta las palabras de la estudiante wayúu, se puede inferir que desde su comunidad, el conocimiento se asocia a los abuelos y al palabrero, quienes son fuentes cercanas, verídicas y confiables desde su visión de mundo. Es importante detallar que su comprensión de lo que es válido está dado desde el rol que ejercen las personas en su pueblo, pues, principalmente, los mamos, taitas y abuelos se caracterizan y posicionan como sabios y líderes. Desde el fragmento del estudiante wiwa, se puede observar que en su comunidad el rol de los mamos no está restringido al contexto de conocimiento, sino que, apelando nuevamente al pensamiento en espiral, es un rol transversal, pues es la persona encargada de intervenir y tomar decisiones que marcan el rumbo sociopolítico de la comunidad.

Otro aspecto que vale la pena tomar a consideración es que tanto en el contexto académico como en el contexto de los pueblos indígenas, se asume que la autoridad como fuente de conocimiento no es una decisión individual, sino que está mediada por el

reconocimiento de algo externo, colectivo. En la academia, las fuentes de conocimiento deben ser avaladas por la comunidad científica. En las comunidades, los abuelos, taitas o mamos no se auto proclaman como sabios, sino que es un rol otorgado por un agente supremo. Por lo anterior, al reflexionar sobre el proceso de escritura de los EUIB, se ve que en estos dos escenarios lo válido se atribuye a discursos diferentes: por un lado, desde la EA el conocimiento está consignado en la tradición escrita, en los libros, y, por otro lado, desde los EUIB se constituye en la oralidad, en las narrativas.

Desde la EA, la validez de las fuentes de conocimiento se enmarcan, principalmente, en la forma, es decir, hay un lenguaje especializado, un registro formal, objetividad y se sigue una estructura. Sin embargo, esto no solo se rige por formalidades y estándares, sino que también se le da relevancia a su contenido, este visto desde el método científico — observación, hipótesis, experimento, análisis y conclusiones—. Además, el conocimiento se hace válido cuando tiene una fecha de publicación, hace parte de una disciplina y sus autores son reconocidos dentro del campo de acción —y mucho mejor si viene del centro—. Es aquí cuando empieza a haber una disputa por la validez de las fuentes de conocimiento entre los EUIB y la EA. Mientras que el primero se remite a un agente cercano y conocido, el segundo le da relevancia a precisiones de forma y a fuentes que no necesariamente hacen parte del contexto actual ni de la realidad inmediata de quien escribe el texto.

Resaltando que las comunidades indígenas se enmarcan en un contexto de la tradición oral y que, asimismo, su conocimiento se comparte, ahora es preciso señalar que no se debe dejar de lado la manera oral en la que se configura y se comparte el conocimiento desde los EUIB —el cual ha sido menospreciado en la academia—. Para desarrollar este planteamiento, se hace alusión a la experiencia de la estudiante inga. Ella en medio de las

sesiones de trabajo recalcó su disposición por trabajar la citación y las referencias de diferentes fuentes de información. Así, la estudiante cuenta cuál fue la reacción de una profesora cuando ella citó a algunas personas de su comunidad.

(...) yo tuve un inconveniente muy grande el anterior semestre porque, digamos, tenemos mucha información así y **la profesora no me la hacía valer. Me decía que no porque era algo oral, que no se podía. Que eso era oral y era muy difícil citarlo.** Yo lo que hice fue buscar algunos documentos de algunas personas de mi comunidad y los ligaba con eso y lo citaba de esa manera. Lo que me decía es que hiciera parafraseo, “tú lo entiendes y tú ponlo así para que no sea copia, plagio” y pues yo trataba de hacerlo así. “Que te salga de tus propias palabras porque tú debes saber”.

En la conversación que se tiene con la estudiante inga se hacen evidente esos lineamientos que anteponen el conocimiento escrito sobre el conocimiento oral, pues la aprobación sobre quién puede y debe dar un soporte teórico, no solo se remite a lo que cada agente asume como fuente de conocimiento, sino que eso también viene esbozado de las tradiciones orales o escritas, dentro de esas lógicas en las que se organiza el mundo. En otras palabras, desde el ámbito de la EA lo válido es lo que está escrito, pues es explícito, tangible y permanente, a diferencia de la visión de los EUIB ante la aprobación de la fuente, dado que para ellos el conocimiento surge y se construye en las prácticas orales. En este sentido, este pasa de generación en generación, es dinámico, colectivo y experiencial. Es interesante retomar el enunciado cuando se afirma que “*eso era oral y era muy difícil citarlo*”, puesto que si se analiza la dificultad no se vincula directamente con los discursos orales, sino con la invisibilización de estos en los procesos de escritura. Como ya se ha mencionado, se deben pensar e implementar formatos que permitan la articulación de autoridades orales como referencias, para que así los EUIB no se vean obligados a cambiar sus ideas a estructuras escritas, que sigan potenciando esa superioridad de la escritura sobre la oralidad.

En este recorrido sobre la integración del conocimiento tradicional se hace imperante el análisis sobre la manera de concebir el conocimiento desde una construcción individual o una construcción colectiva. Para tal fin, se retoma la voz del estudiante wiwa que a una pregunta sobre el uso de plurales —encontramos— responde lo siguiente:

Porque esos conocimientos no son míos, **los conocimientos son colectivos, encontramos es con las autoridades, con los mamos, con la comunidad, con los líderes que me apoyaron en este trabajo. En la tesis me toca decir que no es una construcción mía, todos los conocimientos son colectivos**, que le han dado mucha importancia al individualismo, que dicen que el autor y que muchos antropólogos entran en los territorios indígenas, extraen sus conocimientos y lo publican como el autor soy yo y no debería ser así.

Este fragmento es pertinente para reflexionar en torno a la concepción del conocimiento, pues en palabras del estudiante wiwa cuando se hace uso de la primera persona del plural, se está haciendo un reconocimiento a todas las personas que intervienen en ese proceso de construcción; así, desde la visión de mundo del estudiante wiwa en lo colectivo surge y se enmarca el saber. Asimismo, analizando sus palabras, el estudiante está en desacuerdo con el uso individual cuando se hacen trabajos con la comunidad, pues el resultado final omite la participación activa de los pueblos y deja a una persona como poseedor y constructor único del conocimiento.

En otro ejemplo tomado de una sesión trabajada con la estudiante inga, se observa la confusión en la que entra la estudiante cuando ella misma se cuestiona que no puede ni debe funcionar como fuente de conocimiento, pues es mejor seguir marcando una distancia con lo que ella sabe y plasma en un trabajo escrito académico.

Investigadoras: [lectura en voz alta] “el territorio es fuente de vida y de inspiración, hemos aprendido a interpretar y compartir las manifestaciones.”

Estudiante inga: **Eso es lo que yo te decía, en esta parte yo pongo mis conocimientos y tratar de que no se quede como que yo estoy diciendo eso... yo me estoy incluyendo en el texto, pero para no decir que hemos aprendido, ¿cómo se puede cambiar para que quede (...) como dicen, en tercera persona.**

Investigadoras: ¿Aquí en la universidad te han dicho que tienes que utilizar la tercera persona?

Estudiante inga: A veces sí, por lo general en este sí, porque un proyecto necesita de diferentes fuentes entonces...

Investigadoras: ¿quieres cambiarlo?

Estudiante inga: **Es mejor que quede en tercera persona, sí como para que digamos que toca poner la bibliografía entonces como para auto citarse es como más complicado.**

En el anterior fragmento, se evidencia que la estudiante busca responder a las estructuras que circulan en los discursos académicos apelando al uso de la tercera persona, puesto que parece ser más apropiado no usar un discurso que esté permeado por un *nosotros*. Desde las consideraciones de la universidad, se admite el uso de los plurales de modestia — *nosotros*—, no obstante, se debe anotar que el uso, desde la academia, se podría describir como marcas de formalismos, a diferencia del uso desde las comunidades que pretenden representar la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, se puede plantear la dificultad que presenta el uso de la tercera persona en los procesos de escritura de los EUIB, pues los estudiantes tienen una tendencia a relacionarse con el conocimiento que escriben desde una perspectiva más cercana y subjetiva que lejana y objetiva, como lo plantea la EA. El fin último de este planteamiento es llegar a la validez del conocimiento. Así pues, el uso de la tercera persona responde a esas condiciones que buscan que el autor del texto establezca una distancia con el conocimiento y generar más imparcialidad y credibilidad.

Para ilustrar, esa dificultad con relación a la separación del conocimiento; ahora se hace alusión al estudiante wayúu, quien afirma que para los indígenas en general no es fácil desdibujar esa línea que los conecta con su conocimiento y con su voz, pues es la manera más certera de comunicarse, incluso cuando la academia ha establecido que no es prudente ni recomendable. Así, a la pregunta ¿por qué siempre usas el *nosotros*?, él responde:

Porque para el indígena es imposible, siempre habla así. Tú nunca vas a escuchar a alguien hablar: yo. Nosotros, todos incluso los que no están presentes. Entonces siempre se me dificulta eso.

A partir de lo anterior, se puede considerar que el uso de la tercera persona del singular genera un gran impacto en los procesos de escritura de los EUIB, pues este no se trata solo de un requerimiento o formalismo que se debe seguir; el hecho de incluirse implica una asociación y reconocimiento a sus raíces, a su voz, a sus experiencias y aun a sus creencias. Al plasmarse dentro de sus textos el uso de “*nosotros*” representa una continua visión de mundo sobre la construcción colectiva del conocimiento. Por lo tanto, para esta población no se trata de que el conocimiento tenga un dueño y una patente, sino que es una configuración que se media y negocia con el otro y a partir del otro. Asimismo, el conocimiento no es algo estático, no responde a un año, a un día o a una hora específica, sino que es dinámico como la oralidad que caracteriza a sus modos de comunicación.

En otras palabras, la dificultad de los EUIB para seguir la estructura de la tercera persona implica una reconfiguración en la manera de comprender y acercarse al conocimiento, es decir, que es transitar de su cosmovisión a la idea Occidental, dado que esta marca de despersonalización los aleja de esa construcción y los pasa de un escenario colectivo a uno individual.

Hasta el momento, se han planteado diferentes escenarios en los que se enmarcan las dicotomías entre los EUIB y la EA, representados en la academia. Ahora, se entra en una encrucijada porque, entonces, ¿cómo se debe validar el conocimiento si cada contexto responde a una configuración y lógicas particulares? Palermo brinda un camino para entender esta incógnita: “¿por qué es legítima una sola forma de conocer —la eurocentrada— y no cualquier otra?” (Palermo, s.f., p.49). La respuesta se dirige hacia la idea de que la legitimidad

del conocimiento está vinculada al territorio, pues es este el que posibilita que el conocimiento sea legítimo (Palermo, s.f.). Con el objetivo de detallar esta relación entre conocimiento y territorio, se retoma la voz del estudiante wayúu, quien señala que las divergencias en el pensamiento no solo responden a la dualidad Occidente-pueblos indígenas, sino que dentro de las comunidades también emergen concepciones diferentes:

(...) **hay lógicas de pensamiento diferentes, hay formas de articular diferente;** tú te pones unas gafas de arahuaco, ves diferente; unas gafas wayúu, ves diferente; **la lengua hace que el fenómeno tenga otras dinámicas,** porque no puedo ver un conflicto desde las gafas wayúu como la ves tú, yo puedo ver otras cosas diferentes y esa misma diversidad hace que el conocimiento sea rico (...)

Estas palabras son muy apropiadas para comprender que el conocimiento no se debe pensar como universal, sino en una construcción que responde a contextos específicos. Este enunciado permite desdibujar ese imaginario Occidental que se antepone a lo indígena. Retomando esta idea, entonces, se puede afirmar que cuando se piensa en los pueblos indígenas no se debe establecer una universalidad ni en lengua, ni en pensamiento, pues cada comunidad responde a concepciones diferentes. Se puede considerar que la particularidad en este fragmento, es que el estudiante wayúu sostiene que son esas dicotomías, que desde lo Occidental separa, lo que realmente permite construir el conocimiento. Esta relación entre el conocimiento y el territorio puede analizarse como una dificultad en los procesos de la EA del estudiante wayúu, debido a que el conocimiento desde su visión no se presenta como una idea universal, como se asume desde la EA, sino que es una construcción dinámica, la cual debe reconfigurarse desde cada contexto.

En otras palabras, la validez del conocimiento debe responder a un territorio, a unas personas específicas y a un propósito concreto si quiere dar cuenta de una verdad legítima. Si se piensa en el conocimiento tradicional, se puede afirmar, entonces, que dichos saberes

al cobrar legitimidad en sus territorios, pasan a ser fuentes verídicas de información, las cuales deberían ser reconocidas en el contexto académico. Asimismo, partiendo del supuesto de la relación conocimiento-territorio, se debe comprender que esto es un modo de estar en el mundo, pues se conoce, se organiza y se interpreta a partir de las realidades e imágenes que cada contexto brinda.

Así, la dificultad que irrumpe en los procesos de escritura de los EUIB con relación a la validez del conocimiento no responde a lineamientos de esta, sino que encuentra su participación y legitimidad desde su territorio, su visión de mundo. Es importante señalar, entonces, que no hay una confrontación de conocimientos entre lo que considera la EA y los asumidos por los EUIB, por el contrario, lo que se busca es comprender que el conocimiento no es universal ni homogéneo; el conocimiento responde a particularidades de personas, territorios y contextos.

3. Dificultad para desarrollar temas desde un solo ámbito disciplinar

Entender la estructura del conocimiento desde la academia

Entendiendo las dos dificultades que se presentan en este análisis, es imperativo comprender que el escenario donde se propician estos diálogos, discusiones y confrontaciones respecto a cómo funciona y el rol que ejerce la EA, corresponde esencialmente a la universidad. Esta institución es un promotor y garante del conocimiento académico, científico y tecnológico, pero a la vez actúa como un agente que divulga ideales únicos y universales. En este apartado se busca caracterizar la estructura del conocimiento que funciona y se legitima en la universidad y cómo esta entra en conflicto con la manera de concebir y plasmar el conocimiento en los procesos de escritura de los EUIB.

Para iniciar, la universidad busca ser Dios en la academia, aludiendo a la metáfora teológica del *Deus Absconditus* mencionada por Castro-Gómez (2007), es decir, actuar como el ente supremo de autoridad frente al conocimiento. De esta manera, este aparato promulga qué conocimiento se debe considerar como útil e inútil para así difundirlo en el escenario académico. No obstante, dicho rol no responde en su totalidad a lo que debería ser dios, pues “la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacer un punto de vista sobre todos los puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (Castro-Gómez, p. 83, 2007). De este modo, la universidad ambiciona y busca impartir conocimientos universales, desde un lugar alejado, que no representan las realidades específicas, como por ejemplo las cosmovisiones de los pueblos indígenas, pues este auto-posicionamiento la torna como agente intangible que puede ver y analizar todo, pero nadie puede interpelar sobre ella. Para ilustrar lo anterior desde la voz de uno de los EUIB, es necesario ver cómo a partir una conversación ligada al rol que juega la citación en la EA le genera conflicto al estudiante wiwa, pues él en su intento por ligar el conocimiento de su comunidad al de la academia, esta última ha menospreciado y criticado el conocimiento tradicional, sin siquiera acercarse a este.

(...) **lo académico está pfff, para mí que está en la nube, hacia analizar desde la nube, desde una esfera de vidrio, analizar la realidad**, cuando no le ha tocado vivir, sufrir de hambre, y hablar una noche entera de una historia. ¿Cuándo ha hecho un académico eso? Nunca. Pero dice que bueno que los indígenas son esto, esto y esto y nos califican, sin tener un conocimiento propio.

Ahora bien, como punto de reflexión, es incoherente con el principio y fundamento de su esencia, pensar como la universidad puede tomar una postura tan radical al establecer qué es válido, inválido, útil e inútil, pues al declararse como un agente único y dominante frente al conocimiento hace que los saberes otros pasen desapercibidos y sean menospreciados. En el caso concreto de esta investigación, se entiende que la EA, al ser representante del pensamiento académico y tener una perspectiva aérea y superior de los

demás, pretende hablar, escribir y perpetuar la visión que se debe tener de los EUIB, sin siquiera acercarse a ellos ni permitiendo que ellos lleguen a entablar un diálogo con la academia.

Se podría pensar entonces que la razón por la cual la universidad no logra integrar ni representar el conocimiento de los EUIB responde a la diferencia que se instaura en la manera de estructurar el pensamiento. La academia abarca el conocimiento desde la categorización, jerarquización y división disciplinar, lo que se conoce como pensamiento lineal, a diferencia de los EUIB que afirman entender el conocimiento de modo holístico, interactivo, y dinámico, lo que corresponde al pensamiento en espiral. El primer tipo de pensamiento se refleja en la universidad en la manera en la que esta se encuentra estructurada: carreras, departamentos, facultades y disciplinas. Al respecto, Castro-Gómez, expone:

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento. (2007, p. 83)

Este planteamiento de Castro- Gómez sobre la forma en la que se piensan las disciplinas es lo que al parecer usan algunos profesores de los EUIB para argumentar que en el proceso de escritura no es prudente, ni conveniente que un tema sea visto desde sus diferentes vértices y aristas, dado que esto lo aleja de tener certeza sobre el conocimiento, tal como lo mencionaron algunos de los estudiantes en cuestión. No obstante, entendiendo el pensamiento en espiral también se puede entender entonces por qué se les dificulta a los EUIB seguir la estructuración y jerarquización del conocimiento. Gavilán resalta que:

El pensamiento de las primeras naciones es holístico, vale decir todo se entiende como integrado. El cosmos, el mundo, la naturaleza y la sociedad humana se ven todas conectadas. El pensamiento holístico tiende a percibir y entender los eventos desde el punto de vista de

las múltiples interacciones que estos hechos generan. El modelo de pensamiento en espiral es holístico en su esencia. (...) Cada acontecer está estrechamente relacionado con otros acontecimientos, que producen nuevas relaciones y eventos en un proceso que siempre compromete al todo, como un espiral. El cosmo y la realidad de los pueblos originarios es un todo, es lo que es, es lo que fue y lo que está siendo en continuo movimiento y cambio. (2012, p.27)

Definiendo estas dos maneras de pensamiento, pero también de visión de mundo, se da cuenta de las confrontaciones y dicotomías que nacen en el escenario donde convergen los EUIB y la EA, dado que más allá de la estructura de clasificación o de la integración que se pueda plasmar, en el ejercicio de escritura lo que emergen son formas y modos de concebir el mundo, el conocimiento. Aquí, es necesario traer a colación las palabras del estudiante wayúu cuando durante una conversación afirma que si bien él como estudiante indígena debe ser autónomo en sus ejercicios de escritura y de investigación, en la práctica estos chocan con la realidad, pues, a la hora de hablar sobre el conocimiento, no se puede remitir a un tema desde un ángulo específico como se plantea en la universidad, sino que para ellos es fundamental que el conocimiento esté interconectado.

(...) muchos de los compañeros aquí dicen: (...) “bueno voy a investigar cómo se da la salud dentro de la comunidad indígena wayúu” —por decirlo así— y una de las preguntas es de decirle al indígena Eh (...) bueno “¿cómo se da la salud aquí en la comunidad?”, entonces ellos comienzan con una historia, después comienzan hablar del agua, después comienzan... entonces el investigador dice: —**No, yo creo que tú no me has entendido, yo quiero es que tú me digas exactamente qué es la salud aquí— pero realmente el investigador no sabe que la salud hace parte del agua, del territorio, de la historia de vida y todas esas cosas...** y de ahí se desprenden un montón de cosas, entonces uno viene con todo eso aquí y entonces los maestros dicen: “no, pero tú aquí me estás hablando de agua, de una historia que yo ni entiendo”, que no sé qué... y las a veces los docentes no entienden que todo parte desde ahí , (...) **el indígena no solamente se limita a narrar, sino a justificar lo que narra.**

Con estas palabras, se observa que si bien el estudiante wayúu intenta en un principio seguir esa estructura lineal propuesta por la universidad y plasmarla en su ejercicio de escritura y de investigación, esta no puede abarcar ni registrar su visión de conocimiento. Quizás la idea de un rompecabezas hecho conformado por piezas que no encajan cobra sentido aquí, pues son piezas que representan dos formas diferentes de interpretar el

conocimiento y por más que se intente, no encaja su mundo holístico de interconexiones en un mundo de categorización y clasificación en el que se divide. Esta analogía, no solo se queda en la forma en la que se concibe el conocimiento, sino además en la manera como se plasma este en los procesos de escritura. Así, si al estudiante wayúu se le propone ir del punto A al Z, este no solo se concentra en estos dos, sino que también hace hincapié en otros puntos como del B al Y sin asumir que se trata de un pensamiento lineal.

Esta dificultad a seguir la estructura propuesta por la universidad desde el pensamiento lineal, no se debe interpretar como falta de conocimiento, ni de habilidad, ni de interés. Se trata más bien de comprender la manera en la que los EUIB construyen el conocimiento representado en forma espiral, y, por lo tanto, el modo en que plasman su conocimiento en la EA atendiendo a estas interacciones de tiempo: pasado, presente, futuro; y elementos de la naturaleza: aire, fuego, tierra y agua. Es por esto, que su manera de ver el mundo no se limita a ambivalencias ni a yuxtaposiciones, pues su comprensión se da desde un todo indivisible.

Ahora bien, teniendo en cuenta el rol que ejerce la universidad, esta ha tratado de promulgar, promover y propiciar diferentes escenarios de encuentro entre las disciplinas con el fin de generar diálogos y dejar de lado está marcada relación de superioridad e inferioridad. En efecto, la división epistémica que caracteriza a este espacio responde a la necesidad de agrupar el conocimiento para así quebrar puentes y dibujar líneas que limiten cada área. Para lograr esto, se da lugar a definir los orígenes de la disciplina, así como sus propias metodologías que van de la mano con temas establecidos y exclusivos para cada ámbito.

Para contextualizar más de cerca lo anterior, por un lado, es importante reconocer la

voz de la estudiante nasa, dado que con ella se ve el énfasis que hace la universidad al momento de seguir fomentando la participación de los estudiantes desde diferentes áreas y disciplinas del conocimiento. Se recalca que es importante seguir agrupando y categorizando el conocimiento desde su estudio, campo de acción y aplicabilidad en la vida laboral.

Nosotros vemos los seminarios de todas las carreras. **Para tener diálogo con las diferentes disciplinas. La universidad decía que en la vida real no se va a trabajar solo con los del campo de uno.** Cuando nos tocan los seminarios, en los grupos tiene que haber alguno de cada carrera. Desde cada conocimiento aportar. Por eso cada disciplina tiene un tutor. Es difícil tener un solo método.

De esta manera, se ve que el hecho de entrar a la universidad no solo implica el aprendizaje de nuevos conocimientos, sino que modifica la percepción, en este caso de la estudiante nasa ante el mundo. En otras palabras, la universidad regula de manera permanente la estructura del conocimiento. Si bien la universidad intenta propiciar escenarios de diálogo entre disciplinas, es decir, darle paso a la interacción que se propone desde el pensamiento espiral, aún no logra generar este diálogo.

Por otro lado, desde la mirada del estudiante wiwa se logra comprender que a partir la cosmovisión de su comunidad, la educación propia se define como una mezcla enriquecedora vista desde la práctica holística e integrada, que puede comenzar su reflexión en cualquiera de los diferentes puntos en los que se puede lograr comprender un conocimiento.

Nosotros siempre hemos criticado de que la justicia, y la educación, a parte; salud, a parte y **resulta que tú vives en la comunidad y todo está mezclado.** De hecho, hay una filosofía, corriente, *cotidianidad*, que dice que todas las gamas de conocimientos se expresan en el momento y en el momento no es: hoy voy a ser abogado, hoy voy a ser médico, en el mismo momento mezclamos todo. Para tratar de entenderla, hemos dividido un poco, pero en la realidad, en la vida no se limita a ser profesor, a ser médico, a ser abogado, todo se mezcla en el mismo momento. **Nosotros tenemos una concepción de educación más integral, complementaria, completa, más general. No lo vemos como una educación de llenar de conocimiento a un niño para que sea calificado para producir algo, sino para vivir, tiene que tener una educación**

de salud, de justicia, de moral, tiene todo tipo de educación.

A partir de esta afirmación se entiende la dificultad que tiene el estudiante para abordar y desarrollar un tema desde una sola disciplina. Al escribir sus textos, los EUIB se ven obligados a separar el conocimiento por disciplinas, dejando a un lado las formas dinámicas y articuladas de comprender el mundo, para plasmarlo de manera aislada y categorizada en la EA. Lo que la academia asume como salud, ecología, derecho y demás, los EUIB lo aprenden y adquieren desde su propia experiencia, en la vida misma, en contacto con todo y con todos, ya que este se reinventa cada día. Así, más allá de determinar qué es válido, no válido, importante y no importante, el asunto radica en que la consolidación y bienestar de estas comunidades se dé desde una educación que perpetúe ideales integrales y complementarios.

Para concluir este último apartado del análisis, referido a la dificultad para desarrollar temas desde un solo ámbito disciplinar, se puede aludir a una analogía que se relaciona con el funcionamiento interno de un reloj manual donde cada pieza debe estar conectada, sincronizada y organizada para garantizar su marcha. Este recurso permite comprender la justificación que tiene la universidad para mentalizar y materializar la estructuración del conocimiento dentro de áreas, disciplinas y facultades. Estas jerarquizaciones no podrían funcionar la una sin la otra como en el caso del reloj. Teniendo en cuenta lo anterior, se sigue perpetuando el ideal de la linealidad que no va de la mano con el pensamiento los EUIB, puesto que limita y condiciona la posibilidad de abarcar su conocimiento y no da cuenta de su visión de mundo. Por lo tanto, a la hora de seguir esta estructura en la EA no hay una interpelación o relación con la universidad ni con la académica.

Tercer acto: Al final todo se sabe

Pues yo diría que se está perdiendo de grandes aprendizajes, como nosotros aprendemos de ustedes, ustedes aprenden de nosotros. Se están perdiendo grandes oportunidades de saber otras cosas que son desconocidas para ellos. Muchas personas se sorprenden de las prácticas que tenemos
—Estudiante wayúu mujer

[*Ufff...* ¿Todo esto ha sido un sueño?] La verdad, has recibido una bofetada. ¿No te lo esperabas, cierto? Primero que los EUIB no sabían escribir, resulta que sí, que diferente. Segundo, que son orales, que es muy difícil pasar de eso a la escritura. Cuando lo logran, resulta que el conocimiento es universal y que ahí sus fuentes de autoridad, no, que eso no. Además, que la academia que es antagonista y que recibe con el ceño fruncido a los EUIB. Pero ¡No! no, no antes de seguir emitiendo juicios. Devuelve la cinta.

Sí, que ya entendiste, hay dos maneras distintas de plasmar el conocimiento. Que hay una que no se enfoca desde el centro, sino desde abajo hacia arriba como una mochila. [¡Claro!] Ese es el pensamiento en espiral. Y el otro tipo de escritura, la que es objetiva y metódica es la de la EA. Ah, entonces descubres que la dificultad está en los procesos de los EUIB, pues intentan encajar su conocimiento en espiral en un discurso lineal. ¿Tal vez no fuiste un poco imprudente con tus palabras al pensar que les ibas a llevar el conocimiento válido? [*Plaff*, aquí va la segunda bofetada.] ¡Esta duele un poco más! No se trata de un solo conocimiento, pues conocen otros tantos. Los EUIB entran en una encrucijada por intentar dialogar con discursos lejanos que buscan representar de manera acertada su realidad. La universidad pretende que se logre ensamblar el pensamiento en conjunto de los EUIB en una panorámica alejada y unificada, es decir, se quiere que categoricen el conocimiento indivisible en facultades, disciplinas y áreas.

Pregúntate y respóndete [a ti misma], primero ¿qué pasó con las sesiones? Las sesiones no fueron uniformes. Partiste de esquemas generales que se fueron adaptando a las

necesidades y características de los de los EUIB. Los estudiantes que estaban más avanzados en sus carreras y que tenían un rol específico en su comunidad y en la universidad, tenían una tendencia a ser más críticos, pues sus reflexiones no giraban en torno a aspectos de forma como dónde va el punto, dónde va la coma, ¿mayúscula o minúscula?, sino que buscaban debatir sobre la validez del conocimiento en el escenario académico. A diferencia de lo que compartiste con los estudiantes de semestres más bajos, pues percibiste que buscaban herramientas de forma para adaptarse a los requerimientos de la EA; memorizaban cómo se hacían las referencias, cómo se estructuraba un párrafo y sobre el uso la puntuación.

Segunda pregunta: ¿Cuál fue el impacto de tus sesiones de trabajo? Desde los ojos de la EA, los seis EUIB, no son ya escritores expertos, ni conocen al derecho y al revés las reglas para hacer un escrito académico. En algunos de los escritos de los EUIB pudiste ver que se articuló la organización de ideas antes de escribir, es decir la planeación [solo una estudiante lo hacía] al momento de la ejecución no se quedaban en blanco y desde la revisión, te siguen pidiendo el favor de hacerlo.

Tercera: ¿Cuál es la dificultad más frecuente y la que menos se presenta? Piensas que si hay algo en común entre los EUIB es que el choque más duro por el que pasan es enfrentarse a esa idea de conocimiento universal que aparentemente le cierra las puertas al conocimiento tradicional. Recuerdas que todos los EUIB hablaban de sus mamos, taitas, y abuelos como sus fuentes de conocimiento, notas que hay una insistencia en articularlos en los discursos de la EA, pero en los EUIB que tienen mayor edad y están más avanzados en sus carreras. Ah bueno, y qué tal esa hipótesis que tenías: “los EUIB no saben escribir”, [que ingenuidad la tuya] pues resulta que esta es la dificultad que menos se presenta en sus escritos.

Cuarta: ¿y cómo estabas entendiendo a Occidente y al otro? Al inicio te referías al occidente pensando desde lo geográfico, pero en el camino comprendiste que occidente se refiere a las prácticas y a un sistema ideológico, en el que tú en tu país, aunque no pertenezcas geográficamente estás inmerso. Cuando hablabas de lo otro, te referías en un principio a todos los indígenas, pero en el proceso y en la reflexión entiendes que muchas veces tú y yo hacemos parte de ese otro.

Pero espera ¿para qué te sirvió todo esto de la decolonialidad? Pues mira, este referente te permitió entender que los procesos de escritura en estos estudiantes están enmarcados desde una visión de mundo, no es que sea buena ni mala, solo es diferente. Las dificultades en sus procesos de la EA están conectadas [como cuando se teje una mochila] con la tradición oral, con el pensamiento en espiral, con qué conocimiento es válido y desde dónde se crea este. ¿Ves? no se trata de que este referente sea mejor o peor que el otro, es que es más de poner todo en una balanza.

Compartir con los EUIB, te ha llevado a ampliar tus horizontes, tu visión de mundo, a refutarte lo que considerabas único y verdadero, y ya la escritura deja de ser un proceso estático y rígido. Durante este recorrido has comprendido que la EA va más allá de problemas de forma; las dificultades ahora van de la mano con el conocimiento y cómo estos procesos de escritura se construyen a partir de sus contextos. En este ejercicio de reflexión logras ser consciente que detrás de cada escrito, hay una historia, una esencia, huellas y cicatrices, reconociendo las particularidades de cada uno de ellos: la empedernida y fuerte estudiante nasa; el reservado estudiante uitoto; el sabio estudiante wayúu; el curioso estudiante wiwa; la extrovertida estudiante wayúu y la cariñosa estudiante inga [las palabras quedan cortas].

[Ahora te vas. Qué locura ha sido toda esta experiencia.]

Gracias

Por el amor y el apoyo de todos los que participaron y estuvieron tras bambalinas.

Gracias

A los estudiantes: por su apertura, su tiempo, sus risas y sus enseñanzas.

Gracias

A Mabel, Jorge, Isidro, Martha, Yasmin y a Juan Carlos: por ser nuestra columna vertebral, por su esperanza, por regalarnos cada día un poco más de valentía y coraje.

Nuestros padres.

Gracias

A Laura Castiblanco, Juan Pablo Bermúdez, y a Andrea Torres: Por su paciencia, sabiduría, y por permitirnos crear puentes donde solo veíamos fronteras. Nuestros profes.

Gracias

A Camila: Por su buen corazón, bondad y ser el balance perfecto entre las palabras y los hechos.

A Laura: Por ser practica, su confianza y por no detenerse ante ningún obstáculo.

A Mary: Por su creatividad, espontaneidad y por su valentía al dar el primer paso.

Aquí estamos nosotras.

Gracias

A quien se toma el tiempo de recorrer estas líneas.

Referencias

- Álvarez, G. F. (2011). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. Obtenido de Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>
- Bonilla, H. (1991). Colonialidad y modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena* (29,11-20), 01-07.
- Blanc, M. I. (2015). *La perspectiva decolonial como herramienta para analizar una comunidad educativa. Reflexiones desde la voz de algunos de los actores sociales.*
- Carvalho, J., & Flórez Flórez, J. (2014). ENCUESTRO DE SABERES: PROYECTO PARA DECOLONIZAR EL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO EUROCÉNTRICO. *Nómadas* (Col), (41), 131-147.
- Castelló, M., Inesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., & Zonotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona: Graó.
- Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar Arturo, Lander, E., López, F., . . . Quijano, A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. En E. Dussel, *Europa, modernidad y eurocentrismo.* Buenos Aires: Ediciones FACES/UCV.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (págs. 09-21). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* En S. Castro-Gómez, W. Mignolo, C. Walsh, R. Grosfoguel Ramón, A. Quijano, N. Maldonado, . . . E. Restrepo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Díaz, Á. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva.* Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- E. Dussel (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En S. Castro-Gómez, F. Coronil, Lander, E., A. Escobar, E. Lander, F. López, . . . A. Quijano, & E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 41-54). Buenos Aires .
- E. Lander (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En S. Castro-Gómez, F. Coronil, E. Dussel, A. Escobar, E. Lander, F. López, . . . A. Quijano, & E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 11-40). Buenos Aires.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En W. Mignolo, C. Walsh, R. Grosfoguel, S. Castro-Gómez, A. Quijano, N. Maldonado-Torres, . . . E. Restrepo, S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- García, A., Moreno, L., Prado, C., & Roa, Á. (2016). *Indígenas en la educación superior: El caso del programa de interacciones multiculturales de la Universidad Externado*. Bogotá .
- Glissant, É. (2006). *Tratado del todo-mundo*. Barcelona: ElCobre ediciones.
- Gavilán, V. M. (2011). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago: Working paper series 40.
- Hernández, R. S. (2014). *Metodología de la investigación* . México D.C: Mc graw Hill.
- J. Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales:saberes coloniales y eurocéntricos. En S. Castro-Gómez, F. Coronil, E. Dussel, A. Escobar, E. Lander, F. López, . . . A. Quijano, & E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 11-40). Buenos Aires .
- Laparra, S. A. (2018). Pensamiento indígena y construcción del conocimiento en educación. Hacia una propuesta de implicación pedagógica en la formación docente intercultural. *Relmecs, diciembre 2018. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.*, 8(1, e034). Obtenido de <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/RELMECSe034/9406/>
- Mundó, A. C., & Castelló Badía, M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. Revista de Docencia Universitaria, 11, 1-20.
- N. Agray. (2014). Minorías Étnicas, Interculturalidad y Escritura Académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En C. García, S. Moya, H. Ramírez, J. Reyes, W. Sánchez, & Reyes, J., *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (págs. 227-262). Bogotá : Siglo del Hombre Editores.
- N. Maldonado-Torres (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, W. Mignolo, C. Walsh, R. Grosfoguel, Garcés, F., A. Quijano, . . . E. Restrepo, S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ortiz, M. N. (2012). *EL LATIDO DEL TEXTO Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas*. Obtenido de https://www.academia.edu/10176975/EL_LATIDO_DEL_TEXTO_Juegos_de_saber_poder_y_resistencia_en_la_escritura_acad%C3%A9mica_en_ciencias_humanas
- Palermo, Z. (s.f.). La universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial . Otros Logos. Revista de estudios Críticos, 43-69.
- Polo, J. (2018). *Colonialidad múltiple en América Latina: Estructuras de dependencia, relatos de subalternidad*. Obtenido de Latin American Research Review: <https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.243/galley/169/download/>

- Quijano, A. (s.f.). La colonialidad dl saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. En E. Lander (Ed.), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aire: FACES/UCV.
- Ramírez Poloche, N. (2012). Revista Científica Guillermo de Ockham. [ebook] Cali. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2365>
- Reyes, J. (2014). Una Revisión del Concepto de Escritura Académica en Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad,. En C. García, S. Moya, H. Ramírez , J. Reyes , W. Sánchez , & N. Agray , *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (págs. 109-142). Bogotá : Siglo del Hombre Editores.
- RICO, J. L., & TORRES MUÑOZ, N. (s.f.). *Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana Trabajos de grado (Especializaciones y Pregrados) Facultad de Comunicación y Lenguaje Licenciatura en Lenguas Modernas*. Obtenido de PRÁCTICAS COMUNES DE ESCRITURA ACADÉMICA DE UN GRUPO: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14731>
- Robinson-Pant, A. (2005). *Cross-cultural perspectives in educational research*. Open University Press. The McGraw-Hill companie
- S. Castro-Gómez (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En W. Mignolo, C. Walsh, R. Grosfoguel, Garcés,F , A. Quijano, N. Maldonado-Torres, . . . E. Restrepo, S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- S. Castro-Gómez (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander, F. Coronil, E. Dussel , A. Escobar, E. Lander, F. López, . . . A. Quijano, & E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-162). Buenos Aires .
- Soler, S. (2012). *Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v32n62/v32n62a05.pdf>
- Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Antioquia: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Vargas, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- W. Mignolo (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez , C. Walsh, R. Grosfoguel, Garcés,F , A. Quijano, N. Maldonado-Torres, . . . E. Restrepo, S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento* 46, XXIV, 39-49.

Anexos

Ahora, aquí encontraras el punto de partida.

Nombre y descripción	¿Cómo aprendió español?	Dificultad usando español en la universidad	Pensamientos al escribir	Tipos de textos que escriben regularmente	Experiencias
<p>1. Estudiante wayúu mujer</p> <p>*Trabajo social</p> <p>*Cuarto semestre</p> <p>*Universidad Externado de Colombia</p> <p>*Comunidad: Wuayúu</p> <p>*Lengua materna: wuyuunaiki</p>	<p>Aprendió el español en un colegio mixto ubicado en Maicao (La Guajira)</p>	<p>*En los últimos años de colegio (9no-11 grado) pudo fortalecer el uso del español.</p> <p>*Ella indica que no siente que ha tenido dificultades como tal con el uso de la lengua en la universidad.</p>	<p>*Ella manifiesta que tiene todas las ideas en su cabeza antes de escribir, pero al momento de hacerlo le cuesta la redacción.</p> <p>*No sabe qué más escribir y cómo debería conectar las ideas para un texto que sea fácil de leer.</p> <p>*También, le cuesta el uso de los conectores y de las tildes.</p>	<p>*Reseñas</p>	<p>Tuvo que presentar un proyecto sobre su comunidad, toda la información la encontró en esta última. Al momento de hacer las referencias no sabía cómo citar a su abuela y que, tal vez, sería un problema presentarla como su fuente. Sin embargo, sus profesores y compañeros se han mostrado amables e interesados por este tipo de fuentes, ya que comprenden que es una estudiante indígena.</p>

<p>2. Estudiante wiwa</p> <p>*Sociología</p> <p>*Noveno semestre</p> <p>*Universidad Externado de Colombia</p> <p>*Comunidad: wiwa y Kogui</p> <p>*Lengua materna: Damana y Kogui</p>	<p>*Estudió en un colegio kogui, era una institución etnoeducativa; hasta tercer grado todas las clases eran impartidas en la lengua kogui. Creció hablando, de manera simultánea, con esta última lengua y con el damana.</p> <p>*Por cuestiones de conflicto armado , se desplazaron a una zona rural cerca a Santa Marta. A los 9 años tuvo su primer contacto con el español en el colegio, donde indica que todos los profesores eran colonos y no sabían ninguna lengua nativa de la región, “cuando era pequeño lloraba en las clases porque no entendía.”</p>	<p>*Dice que le es muy complejo el uso de tecnicismos y el uso de palabras cultas , para ello mejor utilizar palabras simples y cotidianas.</p>	<p>*Dice que antes de ingresar a la Universidad Externado tuvo una formación lingüística , la cual le ayudó a no tener problemas de redacción.</p> <p>*Piensa que su mayor dificultad al escribir es que tiene una idea en la cabeza, pero la tiene en lengua kogui y luego la debe transfiere al español.</p> <p>*Él afirma que falla con el uso de los conectores.</p> <p>* Se le dificulta el uso de artículo los/las , masculino y femenino, ya que esto no existe</p>	<p>*Ensayos</p> <p>*Reseñas</p> <p>*Informes</p> <p>*proyectos</p> <p>*Tesis</p>	<p>*Pidió que le dejaran escribir su tesis en su lengua nativa , a lo cual la universidad respondió que era mejor, ya al final del trabajo, elaborar un artículo en su lengua para que en su comunidad lo pudiera leer.</p> <p>*Desde primer semestre ha tenido varias experiencias relacionados con la entrega de trabajos escritos.</p> <p>*Siempre le han exigido que escriba más, es decir, que los textos deben tener una extensión mayor a una página y ser más académico , así lo define él.</p> <p>*Al referenciar algunos autores, él se define como una persona muy crítica que no concuerda con los autores</p>
---	---	---	--	--	--

	Él aprendió español con amigos, profesores y con su mamá, quien lo practicaba en casa.		en sus lenguas maternas. Dio como ejemplo que a veces escribía: <i>los mujeres</i> ; en la universidad le corrigen constantemente estos errores.		<p> europeos que le presentan en su carrera porque no van con la filosofía ni indígena ni colombiana . “Colombia debería elaborar sus propios conocimientos para así solucionar sus propios problemas . No basta con traer filosofías cuadriculadas desde otro proceso histórico , eso trae más dificultades que no se acoplan a nuestras necesidades”, esto es lo que resalta respecto a la citación.</p> <p> Sus profesores lo cuestionan por no citar, pues él piensa que con el hecho de hablar de algunos escritores indígenas, basta con darse cuenta que ellos tienen capacidad de análisis sobre la realidad social.</p>
3. Estudiante Inga *Ciencias políticas	*Ella aprendió el español en sus primeros años de la primaria.	El ingreso a la universidad fue un cambio radical en su vida por diferentes	La principal metodología que ella realiza es organizar sus ideas en su lengua	*Ensayos	*En primer semestre, tuvo clases de español principalmente para hacer un

<p>*Cuarto semestre</p> <p>*Universidad Externado de Colombia</p> <p>*Comunidad: Camentsa</p> <p>*Lengua materna: Inga</p>	<p>*El aprendizaje del español fue difícil porque la forma en que se piensa, algunas veces es casi imposible traducirlas en español.</p> <p>Ella afirma que los significados y connotaciones entre ambas lenguas no son iguales.</p> <p>Ella estudió en un colegio católico y mixto. Cuando ella llegó a transición, estuvo a punto de desertar porque no hablaba español.</p> <p>Hasta quinto de primaria, ella considera que empezó a hablar bien el español.</p>	<p>factores. Primero, fue su primera vez en visitar Bogotá. Segundo, ha sido difícil desenvolverse con otras personas en la ciudad.</p> <p>*Ella recalca que en el ámbito académico, hay ciertas citas bibliográficas que no son válidas. Ella da el ejemplo del conocimiento de su comunidad.</p>	<p>materna para luego traducirlo en español. Trata de buscar palabras o significados claves en su lengua para poder escribirlos en español.</p> <p>*Acerca de sus textos, prefiere realizar la mayoría de proyectos de la universidad sobre su comunidad.</p>		<p>refuerzo. Siente que estas clases no le ayudaron.</p> <p>*Ella afirmó que tiene profesores que entienden y aceptan la forma en como ella escribe. Hay otros que no.</p>
<p>4. Estudiante nasa yuwe</p> <p>*Trabajo Social</p>	<p>Para iniciar, los padres de ella son líderes indígenas, los cuales se vieron obligados a viajar a diferentes resguardos cuando ella era pequeña.</p>	<p>Ella no tuvo problema directamente con el español dado que es su lengua materna. Sin embargo, ella recalcó que el lenguaje</p>	<p>Ella siente que escribe tal cual habla. Ella cree que los lectores no la van a entender por la manera en cómo escribe.</p>	<p>Ensayos</p> <p>Reseñas</p>	<p>En primer semestre, le dieron una inducción sobre citación, aunque aún se le dificulta. Ella dice que no ha tenido apoyo suficiente de sus profesores. El único</p>

<p>*Cuarto semestre</p> <p>*Universidad Externado de Colombia</p> <p>*Comunidad: Nasa</p> <p>*Lengua materna: Nasa Yuwe</p>	<p>Como consecuencia, ella tuvo que vivir sus primeros cinco años con su tío, no indígena, el cual hablaba únicamente español, por ende, su primera lengua fue el español.</p> <p>Al volver sus padres, ella aprendió nasa yawe a los cinco años dentro del proceso de reivindicación cultural que vivía su pueblo. Ella estudió en la institución educativa agrofosteral Sa'twesx zuun "Nietos de los sabios" del Resguardo Indígena Pickwe tha fiw en el Municipio de Páez, la cual impartía sus clases tanto en nasa yuwe como en español.</p> <p>Ella recalca que antiguamente, en su comunidad, las escuelas</p>	<p>académico que se usa en la universidad es difícil de entender.</p> <p>Una de las estrategias que ella ha utilizado es la creación de un diccionario para poder entender las palabras del español, de la universidad, en nasa yuwe.</p>	<p>Ella afirma que es difícil entender tantas reglas, estructuras y organizaciones.</p> <p>Ella considera la escritura como un factor importante y necesario para dar a conocer los conocimientos de su comunidad en el mundo occidental. Ella afirma que en todos sus trabajos, trata de tocar temas acerca de su comunidad.</p>		<p>apoyo son sus mismos compañeros indígenas de semestres avanzados.</p>
---	---	---	---	--	--

	eran de carácter católico en las cuales se prohibía hablar su lengua. El papá de ella es nasa, sin embargo, no habla esta lengua. Ella afirma que gracias a la Constitución del 91, su pueblo forjó el entusiasmo para continuar con su cultura, ella perfeccionó su lengua gracias a esto.				
<p>5. Estudiante uitoto</p> <p>*Arqueología</p> <p>*Primer semestre</p> <p>*Universidad externado</p> <p>*Comunidad: Uitoto del clan garza.</p> <p>* De la chorrera, Amazonas</p> <p>Huitoto clan garza</p> <p>*Lengua: uitoto</p>	<p>Él estudió su primaria y secundaria en La Chorrera, municipio localizado en El Amazonas. Él explicó durante la entrevista que su colegio utilizó las metodologías que tenía establecido el Ministerio de Educación de Colombia en ese momento. Por lo tanto, todas las clases fueron en español.</p>	<p>El llegó a principios de abril del 2018. Él nos explico que ha sido muy difícil adaptarse a una ciudad nueva.</p> <p><i>“Duré dos meses para adaptarme bien, por la comida, el clima, la gente, los edificios, el ambiente, la contaminación, fue muy difícil. El primer mes fue muy duro”.</i></p>	<p>Afirmó que al inicio del semestre no sentía ningún interés por la escritura. Él dedicaba muy poco tiempo porque no le gustaban los temas que se le impartían en su carrera.</p> <p>En sus primeros trabajos, más que todo los informes que le exigían en sus clases, no le iba tan bien. Él</p>	<p>Informes ensayo</p>	<p>Recalca que el primer corte del semestre fue muy difícil por diferentes razones, . Primero porque él quería estudiar Ciencias Políticas y Gobierno, pero la beca se la dieron para Arqueología. El decía que no tenía ningún interés ni conocimiento sobre su carrera.</p> <p><i>“Los primeros días era difícil porque no entendía términos y ritmos de estudio. Además, la mayoría de mis</i></p>

	<p>Afirmó que la primera lengua que aprendió y que domina más es el español. Además, él explicó que el habla uitoto solo con los mayores de su comunidad, pero la mayoría del tiempo se encuentra en el pueblo hablando español.</p> <p>Con su familia, padres y hermanos, habla en español. Él hizo hincapié en que el interés que tiene para seguir practicando la lengua uitoto. En la casa, ellos hacen cantos en la lengua Uitoto.</p>	<p>El primer corte, según lo que él comentaba en la entrevista le fue muy mal. Como consecuencia de esto, él tomó conciencia de su rol como indígena becado en Bogotá. Se debe aclarar que el apoyo que recibió de su familia, amigos, compañeros de clase, profesores y del Programa de Interacciones Multiculturales fueron los que le ayudaron para continuar en la universidad y en Bogotá.</p> <p>Él afirma que en general, el aspecto académico es muy difícil para él, Él prefiere hacerlo en la parte oral.</p>	<p>afirma que ha mejorado un poco con la escritura gracias al apoyo de sus profesores. El es conciente que tiene muchos errores aún, no obstante, acepta toda la ayuda.</p> <p>Desde pequeño en su comunidad, le inculcaron que los mayores no se pueden grabar, no se pueden presentar, no se pueden escribir ni citar porque es un conocimiento de una comunidad. Sin embargo, él afirma que la escritura es algo bueno porque él desea algún día recoger los saberes de su comunidad dado que la escritura es un puente entre</p>		<p><i>compañeras eran mujeres, algo muy diferente en mi comunidad”.</i></p>
--	---	---	--	--	---

		<p>Él dijo que nunca en su vida había escuchado en su colegio sobre las normas APA, para él es totalmente nuevo. Para él, el conocimiento es de todos y se va creando.</p> <p>Él afirma que se confunde cuando debe citar muchos autores porque quiere colocar su voz en el texto y no sabe cómo.</p> <p><i>“Quiero hacer mis ensayos con mis conocimientos innatos, pero cuando empiezo a leer de otros textos de otros antropólogos y filósofos, ya no se cómo hacer un diálogo”.</i></p>	<p>comunidades. Este sentimiento lo empezó a sentir gracias a la arqueología, dado que esta lo ha llevado a despertar a partir de los procesos de humanización</p> <p><i>“Uno se libera en la universidad de eso. La universidad da la posibilidad de cuestionar de una manera crítica ambas culturas, tanto la occidental como la propia”.</i></p> <p>Él afirma que está cambiando su forma de pensar estando en Bogotá.</p>		
--	--	---	---	--	--

