

Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad

Representations of Academic Writing in Bilingual and
Intercultural Contexts

Representações da escrita acadêmica em contextos de
bilinguismo e interculturalidade

CÓDIGO SICI: 2027-2731(201212)31:61<64:REACBI>2.0.CO;2-Z

Recibido: Marzo 29 del 2012

Aceptado: Junio 5 del 2012

Submission Date: March 29, 2012

Acceptance Date: June 5, 2012

Origen del artículo

Este artículo forma parte del proyecto de investigación *La escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*, financiado por la Universidad Distrital y elaborado por el grupo de investigación Estudios del Discurso, con autoría única de Sandra Soler Castillo, para el caso de la Universidad Distrital. Participaron también docentes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana. La investigación inició en marzo de 2009 y finalizó en agosto de 2012.

SANDRA SOLER CASTILLO

Doctora en Lingüística y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Docente del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correspondencia: Carrera 59 No. 4G-14. **Correo electrónico:** ssoler73@hotmail.com.

Resumen

Este artículo presenta resultados de investigación del macroproyecto *La escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad*. Aquí se analiza el caso de la Universidad Distrital, en el que se describen e interpretan las representaciones sociales de estudiantes indígenas y afrodescendientes sobre la escritura académica. Se plantea, desde el análisis crítico del discurso, una discusión en torno a la escritura como forma de exclusión en el ámbito académico universitario, en el que dichos estudiantes se encuentran en desventaja, ya sea por problemas de adaptación a la ciudad, por apego a las tradiciones culturales en las que la oralidad desempeña un papel fundamental o a causa de las prácticas académicas de la universidad, concretamente a la elaboración de textos escritos. Se plantea la necesidad de un cambio en la educación hacia prácticas en las que se reconozcan diversas formas de ser, conocer y hacer.

Palabras clave: Representaciones sociales, escritura académica, poder, bilingüismo, interculturalidad.

Descriptores: Bilingüismo, comunicación intercultural, análisis del discurso narrativo, exclusión social.

Abstract

This paper presents research results of the macroproject *Academic writing in contexts of bilingualism and multiculturalism*. We analyze the case of Universidad Distrital and, in particular, we describe and interpret the social representations of indigenous and black students on academic writing. The article proposes, from a critical discourse analysis, a discussion of writing as a form of academic exclusion since these students are disadvantaged, either by problems of adaptation to the city, attachment to the cultural traditions in which the oral tradition plays a key role, or because of academic practices of the university, such as the development of written texts. We conclude by proposing the need for a change in education practices towards the recognition of different ways of being, knowing and doing.

Keywords: Social Representations, Academic Writing, Power, Bilingualism, Multiculturalism.

Keywords plus: Bilingualism, Intercultural Communication, Discourse Analysis, Narrative, Social Exclusion.

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa do macroprojeto *A escrita acadêmica em contextos de bilinguismo e interculturalidade*. Analisa-se ali o caso da Universidade Distrital, no qual descrevem e interpretam as representações sociais de estudantes indígenas e afrodescendentes sobre a escrita acadêmica. Apresenta-se, desde a análise crítica do discurso, uma discussão em torno à escrita como forma de exclusão no âmbito acadêmico universitário, em que tais estudantes encontram-se em desvantagem, bem por problemas de adaptação à cidade, pelo apego às tradições culturais nas que a oralidade desenvolve papel fundamental, bem por causa das práticas acadêmicas da universidade, concretamente a elaboração de textos escritos. Expõe-se a necessidade de uma mudança no ensino para práticas nas que sejam reconhecidas diversas formas de ser, conhecer e fazer.

Palavras-chave: Representações sociais, escrita acadêmica, poder, bilinguismo, interculturalidade.

Palavras-chave descritores: Bilinguismo, comunicação intercultural, análise da narrativa, exclusão social.

Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad

Introducción

“En el siglo XVI, los misioneros españoles juzgaron y clasificaron la inteligencia y la civilización humana en función de si los pueblos poseían o no una escritura alfabética. Éste fue un momento inicial en la configuración de la diferencia colonial y en la construcción del imaginario atlántico, que se convertiría en el imaginario del mundo moderno/colonial” (Mignolo, 2003, p. 61). Con estas palabras, Mignolo introduce su texto *Historias locales/diseños globales*, y para esta propuesta resultan de vital importancia, pues ponen sobre la mesa el tema de la *escritura* como una de las primeras formas de exclusión en América. Escritura, poder y exclusión se convierten así en el hilo conductor de esta investigación.

Según las estadísticas, en Colombia, de un total de población afrodescendiente de 10,5 millones, solo el 2% accede al nivel universitario, y de un total de 702.000 indígenas, el 29,3% (IESALC, 2004). Sin embargo, la permanencia y logros en el sistema son aún más bajos. Para citar tan solo el caso de los estudiantes que ingresan a la Universidad Distrital, de un total de 714 estudiantes indígenas y afrodescendientes inscritos entre los periodos 1997-2008, solo 23 culminaron con éxito sus estudios. Los demás se retiraron, se encuentran en prueba académica o continúan repitiendo materias semestre tras semestre.

Las causas se desconocen, las universidades solo se preocupan por cubrir las cuotas de ingreso que les impone el Estado; lo que pase posterior-

mente con estos estudiantes, a casi nadie le interesa. Quizá estas estadísticas tengan que ver con las prácticas académicas propias de la universidad, en las que la escritura ocupa un lugar central y el español es la lengua oficial, en detrimento de otras prácticas, como la oralidad o el uso de lenguas indígenas como lenguas maternas. En ese sentido, el objetivo del texto que aquí se presenta es describir e interpretar las representaciones sociales sobre la escritura académica de estudiantes afrodescendientes e indígenas de la Universidad Distrital.

Referentes teóricos

La perspectiva teórica y metodológica desde la que se hace esta investigación es el análisis crítico del discurso (ACD), que se preocupa por las escasas relaciones que los investigadores del lenguaje establecen entre el contexto político y social, y el discurso. El ACD se relaciona con el *poder* y el *abuso de poder*, y con la producción y reproducción de estos en el discurso. Se enfoca en los grupos e instituciones dominantes, y en la forma en que estas crean y mantienen la desigualdad social, por medio de la comunicación y el uso de la lengua (Van Dijk, 2004, p. 8).

Para el ACD, el discurso se ubica en el ámbito de las acciones y los comportamientos, pero también en el de la cognición; es decir, en

cómo por medio del discurso se crean y manipulan conocimientos, actitudes, normas, valores e ideologías, en resumen, representaciones sociales. Según Vasilachis, las representaciones sociales son: “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis, 1998, p. 301).

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.

Al estudiarlas, se busca dar cuenta de la manera como se forman las visiones de la realidad y cómo estas orientan las conductas cotidianas. Las representaciones sociales son un mecanismo que permite comprender al “otro”, saber cómo comportarse ante él, y lo que es más importante, permiten asignarle un lugar dentro de la sociedad. La forma más generalizada de acceder a ellas es por medio de los discursos de las personas, los cuales se someten a diversos tipos de análisis para su recuperación.

La escritura como objeto de reflexión

Si bien la escritura ha sido un importante tema de reflexión a lo largo de la historia —fundamentalmente desde el campo de la filosofía—, sus significados y su transmisión en la escuela, es decir, la escritura académica, poco interés han tenido dentro de los académicos. Durante siglos, la alfabetización ha sido el estado que da cuenta de las personas que saben leer y escribir, por lo que señala meramente los aspectos individuales y técnicos del proceso. Sin embargo, a partir de los años ochenta, los especialistas han optado por remplazar el concepto de alfabetización por el de *literacidad*, vista como una práctica social y cultural en la que intervienen relaciones de poder (Street, 1995). Implica el rechazo a entender la escritura y la lectura como habilidades técnicas y neutrales, y aunque no las niega, las ubica en sistemas culturales y estructuras de poder. En este texto se adopta dicho concepto, por lo que nos detendremos un poco más en su comprensión.

Nuevos estudios sobre literacidad (NEL)

El origen de lo que se conoce como NEL radica en la crítica a quienes consideran que la escritura crea y desarrolla habilidades cognitivas superiores a las de la oralidad (Ong, 1987; Havelock, 1996), y a la falta de estudios prácticos que así lo demuestren.

Influyentes investigaciones, como la de Scribner y Cole (1981), han concluido que no existen grandes diferencias cognitivas producidas por el uso o no de la escritura; se trataría, en cambio, de diferencias producidas por la escolarización.

Los hallazgos de esta investigación fueron clave para poner en duda los modelos autónomos de literacidad (MAL). Desde entonces, son numerosos los trabajos que intentan ir más allá de este modelo. Entre los más destacados se encuentra el denominado *modelo ideológico* propuesto por Street (1984), que parte de la idea de que la literacidad depende del contexto y está estrechamente relacionada con las estructuras de poder y las tradiciones culturales. Plantea la necesidad de describir los espacios sociales en los que se producen los eventos de escritura, en particular aquellos en los que las instituciones promueven determinados patrones y formas de escribir, con el fin de contextualizar usos y funciones. Para Street, la escritura se relaciona con las instituciones sociales, por medio de las cuales se lleva a cabo el proceso, sin limitarse exclusivamente a la escuela.

Como señala Ames (2002, p. 82), los estudios de la NEL, en general suponen:

- Una preocupación por la continuidad entre oralidad y escritura, antes que en la oposición entre estas.
- Un cuestionamiento a la idea de que las sociedades progresan a lo largo de una secuencia universal que va de la oralidad a la escritura.
- La existencia de múltiples literacidades, dependientes de diferentes dominios sociales y de los usos y funciones que las personas dan a la comunicación escrita.
- La necesidad de comprender cada literacidad en su propio contexto y por medio de las prácticas letradas de las personas.

En el contexto latinoamericano resultan fundamentales las investigaciones realizadas en países como Perú, Bolivia y México, donde la educación intercultural bilingüe tiene una mayor tradición, y donde la escritura y la lectura han sido objeto de

amplios debates y cuestionamientos, por autores como Vigil (2006); Arévalo, Pardo y Vigil (2004); Ames (2002); Zavala (2001, 2002); Zavala, Niño y Ames (2004); Marí (2005) y Kalman (2003); Biondi y Zapata (1994, 2006), entre otros.

Metodología

La perspectiva de análisis aquí planteada supone la existencia de problemáticas complejas, multidimensionales, de fenómenos en proceso, no de productos o realidades estáticas. Supone su naturaleza histórica y un carácter construido, con raíces dentro y fuera de los centros educativos. Por esta razón, antes de emplear lenguajes que designen un “ser”, se opta por formas más propias del “devenir”, del “ir haciéndose”. En consonancia con investigaciones de corte cualitativo en educación, no se habla de los hechos en abstracto, descontextualizados y asépticos, sino que se los ubica en contextos y dinámicas particulares, recuperadas a través de relatos, historias de vida, o narrativas de estudiantes y docentes que pueden ayudar a comprender mejor los fenómenos educativos (Segovia, Fernández y Bolívar, 2001; Escudero, González y Martínez, 2009).

En ese sentido, este trabajo indaga por las representaciones de los estudiantes sobre la escritura académica en el contexto universitario, partiendo del presupuesto de que se trata de una cuestión en el campo de la actuación y en ningún caso se refiere a la competencia, que se reconoce igual para todos los sujetos.

Para lograr los objetivos propuestos, se trabajó primero en el diseño de una entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta investigaciones previas sobre escritura académica¹ (Carlino, 2005; Ballesteros, 2008; González, 2006). Se plantearon diversos ejes temáticos: contexto sociocultural de los participantes, iniciación a la escritura y la escritura en la universidad. Una vez piloteada la entrevista, se aplicó a un grupo de estudiantes afrodescendientes e indígenas, que se contactó siguiendo la técnica de bola de nieve, o a partir de contactos con profesores que habían tenido en sus cursos estudiantes con estas características.

Por último, se procedió a la transcripción de las entrevistas y al análisis e interpretación, que se realizó en tres momentos: un primer momento descriptivo, en que se identificaron las representaciones de los entrevistados sobre la escritura, mediante la técnica de reducción de información e identificación de frases o palabras temáticas, del tipo macroestructuras semánticas, privilegiando las voces directas de los entrevistados. Un segundo momento analítico en que se agruparon las representaciones de acuerdo con los contenidos semánticos y se establecieron categorías. Y un tercer momento, en que se intentó poner a dialogar las teorías y los datos a manera de discusiones.

Los entrevistados

El grupo de entrevistados indígenas lo conforman 16 estudiantes indígenas: 8 hombres y 8 mujeres, procedentes de las comunidades inga (4), kamtsá (3), pastos (1), kamkuamo (1), mesay (1), sandoque

(1), pijaos (1), puinave (2), waunan (1), arawuak (1). La mayoría de estos estudiantes nacieron y se criaron dentro de sus comunidades.

Los afrodescendientes fueron 12 estudiantes, ocho mujeres y cuatro hombres, procedentes del Chocó (5), Nariño (3), Magdalena (1), Medellín (1), Puerto Tejada (1) y Bogotá (1). Se trata de estudiantes provenientes de lugares apartados, con escasos recursos económicos.

Sistematizando los datos

Primera discusión: la escritura en la universidad, un problema de contexto

Para el caso de los estudiantes entrevistados, el contexto resulta básico para entender su desempeño académico, más exactamente su producción escrita. A continuación se presentan las representaciones más recurrentes obtenidas a partir del primer eje temático de la entrevista.

Tabla 1. Contextualización. El ingreso a la universidad

Ejes temáticos de la entrevista		Análisis
Pregunta	Descripción. Punto de vista del entrevistado	Análisis. Punto de vista del entrevistador
Contextualización Ingreso a la Universidad. El contexto: ¿cómo fue su ingreso a la universidad?	La universidad 1. <i>Yo me estrellé mucho acá en Bogotá</i> 2. <i>Tú tienes una desventaja más</i> 3. <i>Fue duro el cambio</i> 4. <i>Comenzaban a preguntar muchas cosas</i> 5. <i>Les da como curiosidad saber de uno</i> 6. <i>En la universidad se interesan más por eso (lo indígena)</i> 7. <i>Yo los miraba como extraterrestres (a los profesores)</i> 8. <i>Yo llegué ya con una imposición</i> 9. <i>Yo escribía demasiado mal</i> 10. <i>Usted ya está en la universidad y no saber escribir</i>	Yo diferente, yo incluido 1. Choque cultural 2. Desventaja 3. Choque cultural 4. Curiosidad 5. Curiosidad 6. Interés 7. Diferencia 8. Afirmación positiva 9. Bajo nivel escritural 10. Bajo nivel escritural

Fuente: Grupo Estudios del Discurso.

Mientras para la mayoría de la población que habita Bogotá, el ingreso a las universidades públicas no implica procesos de adaptación a la ciudad, las costumbres, la lengua o incluso el clima, para los estudiantes indígenas y afrodescendientes este encuentro supone un choque, *un cambio duro*:

Fue duro el cambio

Informante: No, no, fue duro el cambio, porque yo, más que todo era, yo extrañaba mucho, yo extrañaba mucho, extrañaba a mis papás, siempre yo como que, yo nunca había salido de mi casa y, y fue triste todo eso, ¿sí?, además que yo vine aquí y me sentía triste en muchas cosas, en matemáticas, ¡ay!, no, *Dios mío*, yo estaba viendo música, y el profesor de música, pues, ahorita yo me río con él y estoy volviendo a ver música con él, pero en ese entonces, yo lo *miraba* y del susto, que le tenía, yo empezaba era a llorar, no *lloraba*, pero se me caían las lágrimas. (INDF1)²

Las variaciones en las prácticas académicas también constituyen un factor de choque. Al provenir de contextos alejados del país, de prácticas educativas diversas y, en ciertos casos, de sectores marginales, con niveles educativos bajos, los entrevistados se sienten en desventaja frente a sus compañeros. La falta de instalaciones físicas, laboratorios, salas de audiovisuales, materiales didácticos, tecnologías o incluso aulas, y lo que es más importante, de docentes capacitados, crea diferencias entre los estudiantes desde el inicio. Si se agrega a esto los imaginarios de los estudiantes, sobre las diferencias entre los pueblos y las ciudades, y sobre el estatus de los docentes y la calidad de la educación, y un amplio historial de discriminación desde la escuela por su condición étnica y cultural, se obtiene un cuadro desalentador de estudiantes tímidos, temerosos, inseguros y acomplejados.

Yo los miraba como extraterrestres (a los profesores)

Inf.: [no, pues, es que] [sí] pues le cuento que... fue muy duro por el lenguaje, ¿no?, que uno utiliza, pero de resto los compañeros, fueron bien, muy, bien, yo casi con profesores, en el primer, no me relacionaba, porque yo venía con esa, *convicción*, de que los profesores son un nivel más alto. [...] y yo siempre, como que en mi pensamiento, yo decía, *yo no puedo llegar hasta allá, para* ¡hablarles!, entonces cuando yo llegué acá, les preguntaba a mis compañeros, *pero ustedes cómo hacen para hablar con el profesor*, y me dicen, *pues normal, él es una persona normal*, pero (a mí), *pero ellos son un* o sea, de pronto yo los, los miraba como extraterrestres [ríe], porque siempre, nos mantenían de que nosotros éramos allá, y nosotros éramos ahí [indica con la mano posición superior e inferior, respectivamente], o sea, si eran capaces de colocarse una tarima, se la colocaban [ríe]. (INDF2)

Pertinentes resultan entonces las palabras de Hargreaves, quien, citando al sociólogo Senett, señala: “La interiorización de la responsabilidad del fracaso, por ser diferente o inferior, es común entre aquellos que ocupan un bajo estatus en la sociedad, y es un proceso que comienza temprano, en la escuela” (2003, p. 6). Hargreaves postula la existencia de dos tipos de emociones en la escuela: la *distinción* y el *asco*. La primera destinada a aquellos que son social y escolarmente exitosos. Los herederos de lo que Bourdieu llamó *distinción*, el “gusto puro”, que les permite a sí mismos verse como separados, distintos, deslindados, y que los faculta para decidir qué rechazar o qué evitar: sus opuestos. Los segundos, las víctimas de la distinción, los herederos del asco. En palabras de Hargreaves: “aquellos que no tienen éxito, que fracasan, se convierten en las víctimas de la distinción, el objeto del asco y del desprecio” (2003, p. 7). Para este autor, la distinción y el asco constituyen la base de la exclusión social que determina el fracaso o el

éxito escolar, que mediante el concepto de capacidad o competencia se asignará distintivamente a aquellos poseedores de distinción o asco.

Sin embargo, frente a estos hechos es importante establecer diferencias entre los dos grupos estudiados. Al hablar de los afrodescendientes en la universidad, nos encontramos con un problema complejo, que va más allá de las habilidades y que se reconoce como producto de un problema histórico y estructural, en el que los afrodescendientes han sido invisibilizados y marginados social, política y culturalmente.

En el colegio nunca me hablan de África

Entrevistador: Todos fueron en público, me dices que cambió el modelo, ¿cómo era ese modelo más o menos en, en Quibdó?

Inf.: Allí era un modelo más tradicional, en Quibdó, era un modelo más tradicional, en Quibdó más tradicional, ¿sí?, como que, no te dejan avanzar mucho ¿ves?, más como que el modelo de educación, igual como que siempre lo he cuestionado, o sea, tenemos que por nuestras condiciones sociales y étnicas, llamémoslo así, como que el modelo de educación que nos imparten es el mismo modelo eurocentrista, que está en todas partes, entonces, como que ¿sí?, o sea, fue como reafirmar acá, más eso, o sea, te olvidas de ti mismo, porque nunca me enseñan historia, mi propia historia, ¿sí me entiendes?, en el colegio nunca me hablan de África, pero sí me apalean con todo lo de Europa ¿sí ve?, y acá mucho más, fue un cambio pues ahí como total. (AFROM2)

En la práctica, las comunidades afrodescendientes no han tenido los mismos derechos educativos del resto de la población colombiana. La cobertura, calidad, permanencia y logros en el sistema educativo de las poblaciones de mayoría negra ha sido ampliamente señalada como deficitaria; así, por ejemplo, lo señala el *Primer informe sobre la*

discriminación racial y derechos de las comunidades afrocolombianas (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, 2008), el cual además concluye que mientras no se tengan satisfechas las necesidades básicas, priorizar la educación es complicado.

Por su parte, los indígenas, aunque también han sido discriminados históricamente, en épocas recientes han sido objeto de reconocimiento de derechos, y su imagen se ha venido revalorando con el tiempo. Igualmente, este grupo tiene una amplia tradición de organización de sus poblaciones, ya sea para reclamar derechos o para trabajar dentro de las comunidades, por lo cual algunos de los estudiantes que acceden a la universidad han sido líderes comunitarios, lo que les da ciertas facilidades para desenvolverse mejor en la ciudad y en la universidad. De igual manera, pertenecen a familias y comunidades que ya han vivido la experiencia de la universidad por varias generaciones. Algunos tienen padres profesionales que les han transmitido sus experiencias y que los han preparado para su ingreso a la universidad.

Otro aspecto diferenciador del contexto de indígenas y afrodescendientes lo constituye el hecho de que, en general, las comunidades religiosas se han encargado de la educación de los indígenas. Y, con todas las críticas que puedan hacerse a sus prácticas y métodos, son comunidades con amplia tradición en lo educativo. Los estudiantes educados en estas tradiciones presentan desempeños diferenciados de los otros estudiantes que asistieron a la escuela pública, como el caso de los estudiantes afrodescendientes.

Segunda discusión: escritura frente a oralidad.

Aspectos para reflexionar

La segunda serie de preguntas indagó por la escritura y sus significados. En la tabla 2 se presentan las representaciones más recurrentes.

Tabla 2. ¿Qué es la escritura?

Ejes temáticos de la entrevista		Análisis
Pregunta	Descripción. Punto de vista del entrevistado	Análisis. Punto de vista del entrevistador
Representaciones de la escritura ¿Qué es la escritura?	La escritura 1. <i>Todo se maneja a través de la oralidad.</i> 2. <i>La palabra es vida</i> 3. <i>Allá, nunca se ha manejado la escritura</i> 4. <i>Vamos a sembrar la palabra</i> 5. <i>La escritura es muy concisa</i> 6. <i>Figuras, símbolos</i> 7. <i>Habla lo que sabe</i> 8. <i>Estoy diciendo lo mismo</i> 9. <i>Usted habla bonito, pero entonces si no está escrito, es como si no valiera</i> 10. <i>Se le acumulan tantas cosas</i> 11. <i>Entonces falta un poco de memoria</i> 12. <i>La escritura es cuestión de práctica</i>	Relaciones entre oralidad y escritura 1. Comunidades orales: poder 2. Comunidades orales 3. La palabra es vida 4. Comunidades orales 5. Características de la escritura 6. Otras escrituras 7. Característica de la oralidad 8. Características de la oralidad 9. Característica de la escritura 10. Característica de la escritura 11. Característica de la escritura 12. Características de la escritura

Fuente: Grupo Estudios del Discurso.

Los estudiantes entrevistados reconocen que provienen de comunidades orales, en las que lo oral cumple un papel determinante en la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas. La escritura alfabética es una práctica reciente y ajena, pero a la cual han ido habituándose a través de la escuela. Para ellos, más para los indígenas que para los afrodescendientes, es fundamental el peso y el valor que tiene cada una de estas prácticas en su tradición.

Nunca se ha manejado la escritura

Ent.: ¿Tienen alguna práctica de escritura en la lengua materna?

Inf.: Allá, nunca se ha manejado la escritura, allá se maneja, siempre fue de manera oral, nunca hubo ni un papel ni un lápiz, no, siempre fue de manera oral, las cosas se comunicaban: *ven acá, mira esto, tal cosa*, pero ya en la lengua no, pero escritura como tal no. (INDF₃)

En ese sentido, parece pertinente contextualizar el tema frente a la teoría y proponer una discusión desde allí. A partir de Ong (1987), la relación oralidad y escritura, culturas orales, culturas

escritas, ha sido objeto de innumerables debates; la primacía de la segunda sobre la primera ha sido la constante de las investigaciones. Ong propone entender la naturaleza de la oralidad a partir de lo que denomina *psicodinámicas de la oralidad*: la palabra articulada como poder y acción; uno sabe lo que puede recordar y las características del pensamiento y la expresión.

Ong señala que en la oralidad, dada la ausencia de categorías analíticas complejas que permitan estructurar el saber independiente o alejado de las experiencias vividas, se expresa el conocimiento de manera estrecha, relacionada con el mundo objetivo. Para los estudiantes indígenas y afrodescendientes, esta constituye una limitación de la escritura. Para ellos, la escritura debería ser vital, dependiente del contexto. Solo así tendría un poder transformador.

Implica sentirse reflejados en la escritura; ser y existir históricamente. Esta característica también está estrechamente relacionada con el carácter situacional, antes que abstracto, de la oralidad. Para los estudiantes, el conocimiento y la escritura como tal es relevante en cuanto permite transformar o comprender las problemáticas más

próximas a su existencia y las prácticas cotidianas. Esto se evidencia en un distanciamiento o, hasta cierto punto, desprecio por las teorías que ellos consideran ajenas, y deja ver un cierto pragmatismo que, sin embargo, podríamos pensar, no es propio únicamente de estos grupos étnicos, sino de los estudiantes en general.

Para una mayor comprensión del tema, en este texto interesa centrarse en la diferencia más significativa establecida por los entrevistados entre oralidad y escritura, y analizarla a la luz de las teorías de Ong, para ver aquellos elementos que coinciden, pero sobre todo aquellos que representan otro pensamiento: otra posibilidad de entender la escritura y la oralidad.

Más allá de la dicotomía oralidad y escritura: la palabra, un asunto existencial

En la relación oralidad y escritura, los estudiantes indígenas manifiestan un aspecto que se sale de las psicodinámicas de la oralidad, y que tiene que ver con el valor y el poder de la palabra. Ong señala que en las culturas orales se percibe *la palabra articulada como poder y acción*, refiriéndose al hecho de que al nombrar se le da poder a las cosas, contrario a las tradiciones escritas, para quienes las palabras están muertas, no implican acciones. Para Ong, este poder atribuido a la palabra oral se asocia con la magia. Sin embargo, para los estudiantes indígenas la palabra (oral) tiene implicaciones existenciales, más que mágicas.

Se estaría más cerca a la idea de Echeverría de una ontología del lenguaje, en la que plantea tres principios clave de la ontología del ser: interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos; interpretamos el lenguaje como generativo; e interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él (1996, p. 31). Aspectos que se evidencian con claridad en el siguiente texto:

La palabra es vida

Ent.: ¿En el tuyo, en tu comunidad, tienen alguna práctica de escritura?

Inf.: No, no, todo es oral, todo se maneja a través de la oralidad, ahí le da mucho valor a lo que es la palabra, la palabra juega un papel muy importante, digamos en la transmisión de *todo* ese conocimiento, porque ellos dicen, la palabra es *vida*, la palabra está *ahí*, la palabra no, no, no es algo inerte, no, la palabra está en constante *movimiento*, lo mismo que el pensamiento, entonces, el pensamiento, la palabra y la *acción*, entonces ellos dicen, el pensamiento, es porque usted como persona no puede *pensar* y *decir* y hacer otra cosa, usted no puede pensar, no puede hablar otra cosa de lo que usted está pensando, y después ir a decir otra cosa, o hacer otra cosa, ¿ya? Entonces siempre hay una unión entre el pensamiento, la palabra y la acción. Entonces, entonces ellos siempre... por eso, digamos, el hombre, digamos, en el mambeadero, en la maloka, cuando utilizan el espacio de la maloka, el mambeadero, entonces ellos dicen *vamos hacer amanecer esa palabra*, esa palabra que es, un poco el pensamiento, y esa palabra se convierte en acción, al otro día, cuando la mujer, es una palabra que ellos endulzan, cuando con la coca, con el tabaco, para que esa palabra se convierta en una *acción*, y esa acción es cuando la mujer acompaña a la mujer, digamos en la chagra, que esa palabra que ellos le transmiten, esa, esa igual el hombre es, es la energía y la mujer es la que, la *transformadora* de esa energía y ¿cómo lo transforma?, en el trabajo diario que hace digamos en la chagra, cuando lleva a sus hijos en la chagra, y les explica en ese espacio de la chagra, los cuentos, cuando les está contando un mito, y todo eso, digamos es un forma de edu, es como nos educan a nosotros, ¿no? (INDF5)

La palabra es vida, la palabra es presencia, como lo señala esta estudiante. Es la semilla de la vida; por medio de ella se educa y se transmite la sabiduría de la comunidad. Pero el lenguaje también posee carácter generativo, permite no solo hablar de las cosas, sino alterar el curso de los acontecimientos. Los indígenas entrevistados señalan que la palabra “no es algo inerte”, es energía transformadora, es acción. La palabra que es existencia, presencia, puede convertirse en acción:

“vamos a hacer amanecer esa palabra”, señalan. De esta manera, los pensamientos se convierten en acciones. La palabra es llevada por la mujer a la siembra, es transmitida por medio del diálogo y enseñada a los hijos. Pero también es creación, es vida; se siembra, y en cada siembra permanece algo de quien la sembró, es su espacio existencial, “allí perteneces, es parte de ti”.

De cierta manera, desde esta concepción podría explicarse la resistencia de muchas de las comunidades indígenas a la escritura, que atrapa y mata la palabra, la fosiliza, le quita su energía, su vida, su poder de creación, de acción y de transformación.

Segunda discusión: repensar las funciones de la escritura

Según la literatura sobre el tema, la escritura académica posee varias funciones; entre las más destacadas estarían:

- Facilitar los procesos de memorización por medio del registro instrumental. Se estimula la toma de notas o la elaboración de textos que reconstruyan lo visto en clase.
- Evaluar. Se emplea como medio para comprobar la adquisición de conocimiento; en esencia, es una forma de medir competencias.
- Servir como instrumento fundamental para la adquisición de conocimiento, para reflexionar sobre lo aprendido, para crear y renovar esquemas mentales y otras funciones de tipo metacognitivo.

Los estudiantes entrevistados identifican estas funciones de la escritura; sin embargo, consideran que la escritura se emplea fundamentalmente como mecanismo de evaluación, con el único propósito de establecer una nota. A su vez, proponen otras funciones posibles para la escritura, más centradas en los procesos, en el reconocimiento de otros saberes y como práctica enmarcada en contextos socioculturales.

Tabla 3. Funciones de la escritura. El ser y el deber ser de la escritura

Ejes temáticos de la entrevista		Análisis
Pregunta	Descripción. Punto de vista del entrevistado	Análisis. Punto de vista del entrevistador
Funciones de la escritura ¿Para qué sirve la escritura?	Funciones de la escritura académica. El ser de la escritura	Funciones de la escritura académica
	1. <i>El profesor va a mirar qué tanto ha captado uno</i>	1. Función evaluativa
	2. <i>Para ver el punto de vista de uno</i>	2. Función evaluativa
	3. <i>Es como medir la parte académica</i>	3. Función cognitiva
	4. <i>Uno aprende mucho escribiendo</i>	4. Función cognitiva
	5. <i>Para comparar esa parte práctica con esa teórica</i>	5. Función cognitiva
	6. <i>Eso no era lo que yo quería que usted dijera del autor</i>	6. Función referencial
	7. <i>Es para sentirme más seguro</i>	7. Función afirmativa
	8. <i>Que nosotros aprendamos a identificar los diferentes tipos de textos</i>	8. Función instrumental
	9. <i>Para inyectarle el gusto por la escritura</i>	9. Función emotiva
	10. <i>Que desarrollemos nuestra habilidad de escribir</i>	10. Función instrumental
	11. <i>Expresarme bien escritamente [sic]</i>	11. Función comunicativa

Continúa...

Ejes temáticos de la entrevista		Análisis
Pregunta	Descripción. Punto de vista del entrevistado	Análisis. Punto de vista del entrevistador
Funciones de la escritura ¿Para qué debería servir la escritura académica?	Funciones de la escritura académica. El deber ser de la escritura 1. <i>Evaluar lo que se hizo</i> 2. <i>Que genere cambio</i> 3. <i>Parece que todos somos iguales</i> 4. <i>Aportar conocimiento</i> 5. <i>Comprender el saber que traen los estudiantes</i> 6. <i>Mirar la capacidad del estudiante en cuanto aprendizaje</i> 7. <i>Mejor comprensión de las cosas</i> 8. <i>Aprender a leer bien</i> 9. <i>Comprender de una manera más fácil</i> 10. <i>Que uno tuviera libertad</i> 11. <i>No hay cosa más deliciosa que tener una hoja de papel y un lapicero, e ir (armando) una letra, una frase, un cuento, un texto</i> 12. <i>Uno tiene que construir consensos dentro de la universidad no imponer</i> 13. <i>Es un medio de expresión</i> 14. <i>Expresar un mensaje</i> 15. <i>Aprender a redactar</i>	Funciones de la escritura 1. Función evaluativa 2. Función transformadora 3. Función diferencial 4. Función cognitiva 5. Función cognitiva 6. Función cognitiva 7. Función cognitiva 8. Función cognitiva 9. Función cognitiva 10. Función diferencial 11. Función estética 12. Función dialógica 13. Función comunicativa 14. Función comunicativa 15. Función instrumental

Fuente: Grupo Estudios del Discurso.

La escritura como evaluación de productos frente a la escritura como evaluación de procesos

La evaluación es uno de los temas más recurrentes en el ámbito académico; incluso en la actualidad, con el auge de las políticas de acreditación, diríamos que es uno de los conceptos más recurrentes. Se evalúan, según Perassi: “aprendizajes, enseñanza, proyectos, unidades didácticas, desempeños de docentes, directivos, administrativos. Se evalúan las reuniones, los actos escolares, el uso del tiempo y del espacio, los textos, la distribución de recursos, los flujos de comunicación, el empleo de la tecnología, el diseño curricular, el plan institucional, etc.” (2009, p. 71). Sin embargo, los centros educativos poco se preocupan por investigar sobre el tema y profundizar sobre su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los logros o fracasos académicos; tampoco se cuestionan el sentido de la evaluación y las prácticas evaluativas. En general, la evaluación es un tema que se resuelve en el aula.

Para los estudiantes entrevistados, la escritura académica cumple fundamentalmente una función evaluadora, como forma de control y verificación de lo aprendido y desarrollado en clase. Se evalúan los productos, por lo que prima la memoria y la capacidad de reproducir conocimientos, más que la capacidad de relacionar o crear. Los estudiantes manifiestan que los docentes muestran poco interés por los escritos; dudan incluso de que sean revisados, pues la retroalimentación casi siempre es escasa o inexistente. Se escribe, entonces, para tener una nota.

Es como medir la parte académica

Ent.: ¿Ejemplos así de esos propósitos, que tú crees que ellos tienen?

Inf.: Pues, yo a veces pienso, es como medir la parte académica... o medir la parte académica, otros, medir como, como la parte de *interés* a la materia, u otros, yo creo, es por calificar algo, que me ha pasado porque hay profesores que, que dicen, *ah, no, en todo el semestre vimos tal cosa y tal cosa, entreguen un ensayo como final*, y ya, entonces no le veo el sentido a la clase como a la materia. (INDF₄)

Según Perassi, la evaluación como sinónimo de calificación es una de las ideas más frecuentes entre los profesores y los estudiantes. Se trata simplemente de comunicar resultados, en general, en escalas cuantitativas, en las que no hay posibilidad de análisis, interpretación de la información ni elaboración de un juicio valorativo. Así el maestro se convierte en un informador, que devalúa el proceso realizado y lo convierte en un aspecto administrativo: la nota (2009, p. 75).

Sin embargo, aunque los entrevistados no cuestionan que la escritura académica sirva para evaluar, sí insisten en que se debe tratar de cambiar de foco: no como control o asignación de notas, centrada en el final del proceso, es decir, el producto, sino atendiendo a los procesos mismos. Señalan que se debe mirar “la capacidad del estudiante en cuanto al aprendizaje”, y detenerse en esos procesos. Es decir, lo que se conoce como aprender a aprender. Como posibilidad de la conciencia. Para los estudiantes, al escribir y ser evaluados, no hay aprendizaje, pues no se sabe qué estuvo bien o en qué se falló. De esta manera, la escritura no posibilita la transformación y no ofrece soluciones ni alternativas al conocimiento.

Uno no sabe si esa vaina quedó bien

Ent.: ¿Los ensayos o los informes, los trabajos en general?

Inf.: En general, hmmm, pues más que todo sería retroalimentación, por ejemplo, los ensayos de los laboratorios de calidad de agua, y de química, este, el profesor le da a uno el libro, donde uno puede conseguir las fórmulas y, y como sé, más o menos aplicadas, si uno lo aplicaba como uno lo entendía, y ya el profesor da una nota, y, o sea, y ya, uno no sabe si esa vaina quedó bien o dónde falló, ¿sí? (INDM5)

La escritura como aprendizaje de saberes establecidos frente a la escritura como aprendizaje de saberes otros

La mayoría de los entrevistados cuestiona que los profesores tengan ideas fijas sobre el conocimiento

y piden que ellos simplemente las reproduzcan en sus escritos, sin dar la posibilidad a la interpretaciones de los textos o a la emergencia de otros saberes.

Construir consensos, no imponer

Ent.: En ese sentido, ¿cuáles consideras que deberían ser los propósitos de la escritura en la universidad?

Inf.: Pues, primero, pues no sé, se supone que uno ve una serie de temáticas, ¿sí?, a lo largo de la universidad, y la idea es que eso le *aclare* un universo epistémico o político sobre ciertos temas, y que le dejan a usted claridades, yo creo que lo debería evaluarse es bueno, ¿qué tanto?, digamos, si vimos un autor específico, qué tanto de ese autor le quedó a *usted*, qué aportes usted recupera, desde usted y su experiencia, porque en ocasiones, como que, bueno, y eso que más en las áreas que son, en los saberes que son pedagógicos, hay más posibilidades de hacer eso, o sea, decirlo desde usted deja más, que, que los que tienen saberes como muy filosóficos, digamos, con *X* recuerdo un profesor que se fue, que también daba como filosofía, bueno, un profesor que su saber era mucho los griegos, los filósofos, entonces, *X* también, entonces, ellos, que su universo filosófico, que parece hay veces *exacto* y no filosófico, entonces, como que quieren *una* respuesta, que tiene que estar *orientada*, y no reconocen, pues, que ellos tienen otra, pues ya una información muy diferente a una persona que apenas accede a un *pregrado*, que en nuestra sociedad no *están* esas reflexiones, o sea, no es nuestra, y que hay que hacerle una exigencia de los estudiantes, pero también uno da es desde sus posibilidades, y eso en ocasiones no se valora, por muchos profesores, entonces yo creo que debería ser una cosa que desde su punto de vista, pero desde un punto de vista argumentado, teniendo en cuenta cosas que hemos dicho así, lo que usted diga, no estoy como de acuerdo con lo que yo como profesor pienso, arguméntemelo, es más como rescatar los puntos de vista desde una labor clara argumentativa, no una cosa, *yo creo y considero y ya*, no, pero, que lo argumente, su punto de vista para sustentarlo y ver por qué, uno tiene que construir es *consensos* dentro de la universidad, no imponer, yo creo que debería ser como eso. (AFROF2)

Según Perassi, y en consonancia con el apartado anterior, cuando se *aprende para la evaluación*, la enseñanza se orienta en esta perspectiva: “el profesor selecciona para el trabajo cotidiano aquellos contenidos que serán evaluados, desechando en consecuencia un universo de problemáticas, intereses y preocupaciones que quedan fuera de lo previsto, de lo evaluable” (2009, p. 74).

Los entrevistados parten de la existencia de saberes otros, diferentes a los establecidos por la academia como saberes válidos, es decir, los saberes de las disciplinas. Ellos 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.

Escribiría como lo que no, no está ahí

Ent.: Aparte de ese propósito, ¿cuáles funciones tendrían los trabajos escritos?

Inf.: Pues, que fueran dirigidos a... pues, yo no sé, es que a veces, depende también de cómo se escriban las cosas, ¿no?, pero, pues, si yo, por lo menos, si yo escribiría lo haría desde lo que me gusta a mí, como que sea algo que a uno le *nazca*, porque a veces también depende cómo se escriba, a uno, o lo que a uno le interesa, entonces, así uno lo recibe, yo escribiría para, mi comunidad, por ejemplo, escribiría como lo que no, no está ahí, como que contado, y es básicamente nuestra historia o lo que está mal dicho o lo que realmente no se ha dicho, porque es que yo siento que cuando se habla del tema afro ni siquiera se ve como espacio, como que realmente necesitamos decir algo, sino como que hay algo más, no se le da realmente como la importancia. (AFROF7)

El tema del conocimiento y, en particular, del conocimiento escolar debe convertirse, entonces,

en centro del debate en el contexto académico. Preguntarse por las formas de producción, reproducción y consumo del conocimiento adquiere cada vez mayor actualidad. Reconocer como único conocimiento válido o legítimo aquel producido en los ámbitos científicos occidentales, mediante prácticas igualmente legitimadas y justificadas en las lógicas positivistas de la modernidad, requiere un amplio debate.

La escritura como medio de comunicación frente a la escritura como práctica sociocultural

La función comunicativa de la escritura es una función que algunos teóricos de la escritura académica dan por sentada e incluso pasan por alto, pero que para los entrevistados es importante. La escritura en la universidad es un medio de comunicación en el que se establece un diálogo entre estudiante y profesor, aunque no siempre al mismo nivel. El profesor es siempre quien tiene la razón y el conocimiento. Pero, para los estudiantes, la función de la escritura va más allá de la comunicación, de decir o comunicar; es ante todo una práctica sociocultural, con implicaciones sociales y con un poder transformador. Escribir partiendo de la realidad y de los conocimientos en un contexto posibilita alternativas de cambio de las prácticas cotidianas. Permite ver a los actores sociales en su aspecto más humano, reconocer sus saberes y sus diferencias. Porque, como bien lo señalan los estudiantes, al centrarse en lo cognitivo y lo evaluativo, se masifica a los estudiantes:

Parece que todos somos iguales

Inf.: Pero, ellos lo cogen, y se lo llevan, pero no vienen acá y no dicen, *vamos a compartir este trabajo, que me pareció excelente*, ¡miren! *lo que una idea que se propuso aquí*. No, ellos no nos comparten qué dijeron nuestros compañeros, que por qué pusieron eso, y me parece que debiera, eso sirve, porque hay, todos los compañeros, cada uno aportamos muchas cosas, ideas, palabras, oraciones, que muchas veces decimos, ¡*uy! hasta interesante*, hasta uno dice, ¡*uy! se le iluminó*, pero todos tenemos

nuestro, entonces para esa complementación, debiera de, por lo menos los profesores, revisaran y miraran, ¡uy!, *me pareció interesante esta persona, mire lo que dijo acá*, o si no, pues, *parece* que todos somos iguales [ríe]. (INDF2)

Los entrevistados reclaman reiteradamente ser reconocidos como actores sociales, como interlocutores válidos. Reclaman el derecho a la presencia, a ser considerados sujetos: sujetos de saberes, de prácticas, de derechos, y sujetos históricos y políticos. Lo que en el ámbito educativo pasa por individualizarlos, mencionarlos y reconocerlos.

Consideraciones finales

Se proponía al inicio de este texto indagar la relación escritura académica y poder a partir de las representaciones sociales de estudiantes afrodescendientes e indígenas en la Universidad Distrital. Los resultados muestran la complejidad del problema. La necesidad de dar un paso más allá de garantizar el acceso a la universidad de estas poblaciones. Se requiere entender la universidad como espacio plural, donde distintos sujetos reclaman diversidad de prácticas que comprometen todas las instancias universitarias y en las que la escritura académica desempeña un papel fundamental.

Habría que comenzar por reconocer la existencia de culturas orales, para las que la palabra es más que un simple instrumento de comunicación y se constituye en un asunto vital. Reconocer, además, que la escritura no se limita a su representación mediante el alfabeto, sino que las personas se enfrentan a otras escrituras antes de ingresar a la institución escolar y que habría que tenerlas en cuenta, pues quizá esto facilitaría los procesos escriturales alfabéticos (Biondi, 2003). Resulta también vital poder establecer relaciones entre la escritura y las prácticas sociales propias de las

comunidades, lo que llevaría de paso a cuestionar la escritura como un fin *per se*.

Al hacer un ejercicio reflexivo sobre la investigación surgen algunos interrogantes y puntos por tener en cuenta para futuros trabajos. Al seleccionar la muestra, se optó por entrevistar a estudiantes activos, esto determinó los resultados que no se compadecen con la magnitud del problema: la alta deserción y los bajos logros. La pregunta que queda es qué pensarán los estudiantes que se retiraron, que no pudieron continuar con el proceso educativo, son ellos la gran mayoría, son ellos los excluidos. Quienes permanecen están dando la batalla en la universidad, han resistido y de alguna manera han vencido; son quienes pudieron integrarse a las prácticas académicas y sociales de la universidad; sin embargo, son pocos.

Incluir indígenas y afrodescendientes en el mismo nivel parece también sujeto a reevaluación. Los procesos históricos y sociales que han vivido unos y otros son distintos. El grado de marginamiento social es diferente y su respuesta, también. Los estudiantes indígenas se enfrentan a una educación en otra lengua, diferente a su lengua materna, esto complejiza el problema, pero también les abre más posibilidades de reflexión sobre la lengua en general. Los afrodescendientes muestran menor preocupación por el tema y orientan sus discursos más hacia las reivindicaciones políticas.

Por último, reiterar que se requiere una educación basada en la diversidad, que luche contra todas las formas de exclusión, no solo étnicas, sino sociales, culturales y educativas, que “generan violencia, dificultan el desarrollo integral del individuo, la igualdad de oportunidades, y las posibilidades de entendimiento entre los miembros de los distintos grupos étnicos, y culturales” (López, 2002, p. 133). Estamos convencidos de que “de la educación depende, no como la panacea, sino como el real encuentro con el otro, en gran medida, el futuro de la humanidad” (De la Fuente, 1997).

Referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arévalo, I., Pardo, K. & Vigil, N. (2004). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. Lima: Dirección Nacional de educación bilingüe intercultural.
- Ballesteros, A. L. (2008). *La lectura y la escritura en la universidad. Facultad de Lenguas*. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://www.congreso.bmayor.unc.edu.ar/ponencias/66ponencia.pdf>
- Biondi, J. (2003). La lucha contra la corrupción de las palabras. Lenguaje, política y ética. En Vigil, Nila y Roberto Zariquiey (eds.) *Ciudadanías Inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Biondi, J. & E. Zapata (1994). *Representación oral en las calles de Lima*. Lima: Universidad de Lima.
- Biondi, J. & E. Zapata (2006). *La palabra permanente*. Lima: Fondo editorial del congreso del Perú.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- De la Fuente, J. (1997). *El lenguaje desde la biología del amor*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So7165811-1997001000009&script=sci_arttext&tlng=es.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Lom ediciones.
- Escudero, J. M., González, M.T. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- González P. (2006). *Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda De Colombia*. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/blanca-gonzalez.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar*. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/documentospdf/barbecho3/a3b3.pdf>.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- IESALC (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia*. Bogotá: Unesco.
- Kalman, J. (enero-abril 2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa* 8 (17), 39.
- López, M. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Marí, I. (2005). Leer entre dos mundos: barreras y puentes tecnológicos. En Matute, E. (ed.) *Aprender a leer y a escribir en diferentes lenguas y realidades* (pp. 135-148). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación* 50, 65-80.
- Rodríguez, C., Alfonso, T. & Cavelier, I. (2008). *Primer informe sobre la discriminación racial y derechos de las comunidades afrocolombianas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: HUP.
- Segovia, J. F., Fernández, M. & Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in Ethnography and Development*. Nueva York: Longman.

- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas*. Bogotá: UN.
- Vasilachis, I. (1998). *La construcción de representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vigil, N. (2006). *Pueblos Indígenas y escritura*. Recuperado de http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm
- Zavala, V. (2001) Vamos a letrar nuestra comunidad: Reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes Peruanos. En López, S., Portocarrero, G., Silva, R. & Vich, V. (Eds.) *Estudios culturales: Discursos, poderes, pulsiones* (pp. 233-252). Lima: Red para el desarrollo de las ciencia sociales.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño, M. & Ames, P. (Ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Notas

1. Las preguntas de la entrevista pueden verse en las tablas 1, 2 y 3.
2. La codificación obedece al tipo de entrevistado: indígena (IND) o afrodescendiente (AFRO). Luego al género: (F) femenino y (M) masculino, y posteriormente se indica el número de la entrevista.